

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

**ZDRAVOTNÍ A PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY ŠKOLNÍ
TĚLESNÉ VÝCHOVY**

HEALTH-RELATED AND PSYCHO-SOCIAL ASPECTS OF PHYSICAL
EDUCATION IN SCHOOLS

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

Autor: Boris Vostrý

Studijní obor: Pedagogika

Forma studia: Kombinovaná

Praha, 2006

P r o h l a š u j i,

že tuto diplomovou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím
v ní veškeré prameny, které jsem použil.

V Praze dne:.....

Podpis:.....

Chtěl bych poděkovat panu docentu Pelikánovi za vedení práce a konzultace.

Obsah

1. Úvod.....	6
2. Pojetí tělesné výchovy.....	9
2.1. Vývoj pojetí tělesné výchovy.....	9
2.2. Přehled hlavních pojetí tělesné výchovy.....	17
2.3. Současný stav tělesné výchovy u nás a v zahraničí.....	20
3. Zdraví jako výchovný cíl.....	24
3.1. Současná definice zdraví.....	24
3.2. Podpora aktivního přístupu ke zdraví.....	24
4. Pohyb jako nezbytná součást lidského života.....	27
4.1. Funkce pohybu.....	27
4.2. Srovnání s minulostí.....	29
4.3. Problém hypokineze.....	30
4.4. Jaké množství pohybových aktivit je dostatečné?	32
4.5. Vztah k pohybovým aktivitám.....	33
4.5.1. Faktory ovlivňující vztah k pohybovým aktivitám.....	33
4.5.2. Postavení pohybových aktivit v hodnotovém systému.....	36
4.5.3. Úloha školní tělesné výchovy.....	37
5. Motivace ve školní tělesné výchově.....	38
5.1. Motivační metody v tělesné výchově.....	40
5.2. Jak zlepšit motivaci ve školní tělesné výchově?.....	41
5.3. Hodnocení v tělesné výchově ve vztahu k motivaci.....	44
5.4. Pojetí těla a jeho vliv na motivaci v k tělesné výchově.....	45
6. Problém správného držení těla.....	47
7. Utváření tělesného sebepojetí ve vztahu k tělesné výchově.....	51
7.1. Co je sebepojetí	51
7.2. Tělesné sebepojetí	52

7.2.1. Vzhled.....	53
7.2.2. Zdraví.....	54
7.2.3. Zdatnost.....	55
7.3. Tělové schéma, body image a jiné pojmy.....	55
7.3.1. Hodnocení tělesných parametrů.....	56
7.3.2. Prožívání vlastního těla	57
7.4. Možnosti ovlivnění tělesného sebepojetí.....	59
7.5. Možnosti práce s tělesným sebepojetím v tělesné výchově.....	60
 8. Tělesná výchova jako výchova k hodnotám.....	63
 9. Nejbližší budoucnost tělesné výchovy ve výchovně vzdělávacím systému našich škol.....	66
9.1. Rámcový vzdělávací program.....	66
9.2. Člověk a zdraví.....	67
9.3. Jaké změny můžeme u tělesné výchovy očekávat?.....	68
9.4. Možnosti propojení tělesné výchovy s ostatními vzdělávacími obory.....	68
 10. Závěr.....	71

Seznam literatury

Přílohy

1. Úvod

K volbě tématu této práce mě vedl dojem nedostatečného zohlednění lidské tělesnosti ve školní praxi. Díky prioritě intelektuálně laděných předmětů se většina výchovně –vzdělávacího procesu odehrává „v hlavě“ žáka. Tělesná stránka tak zůstává upozaděna. Její vliv na život člověka je však mnohem větší, než si možná uvědomujeme, a proto zasluhuje více pozornosti, než tomu bylo doposud. Z hlediska školní výuky se jí omezeného prostoru dostává pouze v tělesné výchově. Užitečnost či neužitečnost tohoto předmětu pak spočívá v tom, zda bude ve výsledku pro žáka přínosem, vkladem do života nebo naopak nadbytečnou přítěží, které se později rád zbaví. Proto v práci rozebírám ty aspekty, na které by se tělesná výchova měla více zaměřit.

Ve školní tělesné výchově stále přetrvává sportovní, výkonové pojetí. To se projevuje i ve skladbě učiva. Množství atletických, gymnastických a jiných sportovních disciplín klade na žáky řadu požadavků, mezi nimi se však ztrácí odpověď na otázku, jaký je jejich smysl. Při přeskočení přes kozu či při nácviku polovysokého startu na ni obvykle nezbývá čas. Po ukončení povinné školní docházky si tuto otázku položí rovněž málokdo. Pokud se nebude věnovat závodnímu sportu i nadále, dovednosti získané či získávané ve školní tělesné výchově již zpravidla neuplatní. Školní tělesná výchova je tak pro mnoho lidí prvním a pro velkou část z nich bohužel i jediným, aktivně sportovním pohybem v průběhu života. Co si zní tedy vlastně mají odnést a co si ve skutečnosti odnášejí? Jaké je manifestní a jaké je skryté poselství školní tělesné výchovy? Dřívější rčení, že škola má žáky připravit na život, se dnes posunulo dále, říkáme, že škola má již tím životem být. Proto by se i tělesná výchova měla snažit maximálně přiblížit reálným potřebám života, žáka. Domnívám se, že sportovní pojetí se těmito potřebám přibližuje nedostatečně. Pojmy tělesná výchova a sport však mnoha lidem splývají. V této práci proto stavím sportovní pojetí do určitého kontrastu k výchovným cílům, projevujícím se ve zdravotních a psychosociálních aspektech. Zajímají mě především ty aspekty, které se týkají všech žáků, bez ohledu na jejich sportovní nadání či naopak zdravotní handicap. Proto hledám určité penzum, které by si žáci měli v průběhu školní docházky osvojit.

První část práce věnuji historickému vývoji pojetí tělesné výchovy. Tělesná výchova existuje v různých podobách již několik tisíciletí. V rámci povinné školní

docházky je to u nás zhruba 130 let. Během svého vývoje se ubírala různými směry. V nich se vyskytlo několik motivů, některé z nich ji dodnes ovlivňují. Zdravotních a psychosociálních aspektů si byli vědomi již staří Čínané, Řekové či významné pedagogické osobnosti, kterým v této části věnuji zvláštní pozornost. Zajímat se budu hlavně o to, jaké stopy tento vývoj zanechal v dnešním chápání tělesné výchovy. Následně se zaměřím na současný stav a hlavní problémy školní tělesné výchovy u nás i ve světě.

V další části se zabývám úlohou tělesné výchovy jako výchovy k aktivnímu přístupu ke zdraví. Jelikož moderní definice chápe zdraví jako vyvážený stav psychické, duševní a sociální pohody, zajímá mě, jak může tělesná výchova s těmito složkami pracovat. Blíže proto rozebírám některé aspekty, které považuji za aktuální, dotýkající se velkého počtu dětí a mládeže a ve kterých spatřuji výzvu právě pro tělesnou výchovu. Jsou to: utváření celoživotního vztahu k pohybovým aktivitám, problém vadného držení těla, otázka tělesného sebepojetí a výchova k hodnotám.

Pohyb chápu jako jednu ze základních lidských potřeb. Jelikož v důsledku rozvoje technické civilizace a konzumního způsobu života dochází k celkovému poklesu pohybových aktivit, zabývám se nejen zdravotními, ale i dalšími důsledky tohoto stavu a úlohou tělesné výchovy zejména v oblasti motivace.

Mezi nejčastější příčinu zdravotních problémů související s nedostatkem pohybu patří vadné držení těla. Vzhledem k vysokému počtu lidí s tímto problémem a skutečností, že jej lze vhodnou pohybovou aktivitou ovlivnit, se v následující části se zabývám otázkou zavedení kompenzačních cvičení do povinné tělesné výchovy.

Problémy spokojenosti či nespokojenosti až odmítání vlastního těla stojí za problémy celkového sebepojetí i vztahu k druhým lidem. Projevují se například v poruchách příjmu potravy, které postihují stále větší počet mladých dívek. Domnívám se, že problém je hlubší, souvisí s konzumním životním stylem a celkovým „odtělesněním“ naší civilizace. Proto další část věnuji problematice tělesného sebepojetí a možnostem tělesné výchovy v této oblasti.

Má-li být tělesná výchova skutečně výchovou, její nedílnou součástí musí být i etická stránka. Kapitolu proto věnuji otázce fair-play a možnostem rozvíjení morálních

kvalit žáků. Zabývat se v této souvislosti budu i riziky plynoucí z výkonnostního pojetí sportu.

Poslední část věnuji aktuálním podmínkám pro realizaci těchto aspektů v současné školní tělesné výchově u nás. Proto se soustředím na rozpracování úkolů tělesné výchovy a její zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu.

2. Pojetí tělesné výchovy

2.1. Vývoj pojetí tělesné výchovy

Úloha i význam tělesné výchovy se v průběhu dějin měnily. Ovlivňovaly ji především potřeby dané společností, určované povahou jejího fungování, nároky na obranu či kulturními specifiky. Již v počátcích byl rovněž rozpoznán vliv tělesných cvičení lidské zdraví. Rozvoj poznání, díla významných osobností medicíny a pedagogiky, vyzdvihující zdravotní a výchovné efekty, stejně jako zavedení povinné školní docházky, poskytly vhodné podmínky ke vzniku ucelených tělovýchovných systémů, z nichž školní tělesná výchova čerpá dodnes.

V raném období musel člověk nejvíce času věnovat shánění potravy. K tomu bylo třeba zmobilizovat veškeré fyzické i duševní síly. Základem byly přirozené pohyby, chůze, běh, skoky, překonávání překážek, plavání a později, přechodem k aktivnějším formám obživy, jako byl lov již i kultivované pohyby se zbraní, jízda na lodi a na koni. Výchova v tomto období měla podobu relativně krátké přípravy v tom smyslu, že již malé dítě se muselo aktivně podílet na obživě kolektivu, i když i pak výcvik pokračoval a vrcholil v době pohlavního dozrávání, kdy formou tzv. iniciačních slavností musel každý prokázat fyzickou zdatnost a schopnost zabezpečovat všechny potřeby života. V raném období mělo vše, tedy i účast na slavnostech výrazně užitkový charakter: nelze od sebe oddělit práci, boj, lov a přípravu, tedy i účast na slavnostech. I ty byly současně přípravou, rituální prací, bojem nebo lovem. Ale postupně se slavnostní fyzické aktivity proměňují a nabývají charakter speciální kultivace pohybových schopností, stávají se tělesnou výchovou a sportem bez přímého utilitárního významu. Se vznikem prvních státních útvarů pak vznikají i první výchovné instituce a první výchovné systémy.

Jedna z nejstarších soustav tělesné výchovy pochází z Číny. Již ve třetím tisíciletí před naším letopočtem zde vznikl systém léčebné a zdravotní gymnastiky, zvaný Kung-fu. Základem byla prostná cvičení (stoje, úklony, pohyby paží a nohou, sed a pohyby v sedu, leh a cvičení v lehu a dýchací cviky). Tento systém se šířil z klášterů, neboť kněží byli zároveň i prvními lékaři. K jeho hlavnímu rozvoji však došlo až v 5. století n.l.

I v Indii se již od 3. tisíciletí př.n.l. využívalo tělesných cvičení pro přípravu vojáků, pro udržení a obnovu zdraví. V 2. tisíciletí př.n.l. se zde zrodil rovněž známý systém Jógy, usilující o dokonalost těla i ducha pomocí příkazů, zákazů, koncentrace, meditace, dechových cvičení a různých jógových pozic, který je dnes hojně rozšířen i u nás. Rady, týkající se tělesných cvičení najdeme i ve svatých knihách véd, zvl. v Ajurvédě. V Indii se uplatňoval minimálně již od 6. století př.n.l. požadavek všestranné a harmonické výchovy. Týkal se však pouze vyšších společenských vrstev.

Pro další rozvoj zejména evropské tělesné výchovy měl velký význam Egypt. Rozvoji tělesné zdatnosti zde byl přikládán velký význam již od dětství. Děti se učily plavat, skákat, běhat, zápasit a hrály řadu pohybových her. Dospělí se věnovali především lovu, přetahu lanem, šplhu, plavání, veslování, šermu, zápasu a lukostřelbě. Další disciplíny jako gymnastika, zápas, vozatajství, ale i pořádání různých soutěží a slavností, to jsou prvky, které ovlivnily tělesnou výchovu pozdějšího antického Řecka.

Nejznámějšími řeckými výchovnými systémy byly systém spartský a aténský. Jelikož se tyto systémy lišily celkovým pojetím politiky a ekonomiky, lišilo se i jejich pojetí tělesné výchovy. Sparta jako zemědělský stát byla plně závislá na práci heilótů, což byli původní obyvatelé bez politických práv. Potřeba stále nové půdy a nových heilótů vedla k dobovatelským válkám. Znamenalo to militarizaci státu i jeho výchovného systému, jenž měl vychovávat tvrdé, nelítostné bojovníky a upevňovat jejich vlastenectví v zájmu vysokého bojového nasazení. To kladlo zásadní důraz na tělesná cvičení, vojenský výcvik a zvyšování odolnosti, to vše doplněno hudbou, sborovým zpěvem a tancem, jejichž cíl ovšem spočíval především v podpoře bojového ducha. Výchova byla organizována a řízena státem v jakýchsi internátech. Zajímavostí bylo, že této výchovy se dostalo i dívkám, byť v menší intenzitě.

Aténský systém také dbal na branný aspekt tělesné výchovy. K povinností každého občana patřila obrana polis, k čemuž byli připravováni v palaistrách a efébiích. Hlavní cíl však spočíval jinde. V centru zájmu stálo naplňování ideálu kalokagathie (v řečtině kalos=krásný, agathos=dobry), tedy výchova usilující o fyzickou zdatnost a rozumovou a mravní vyspělost člověka. Součástí této výchovy byly tři složky: gymnastika, tj. tělesná cvičení, základy branné výchovy a hry, muzika, kde se jednalo především o výuku hry na lyru a píšťalu, zpěvu a sborového tance s cílem hudbou, harmonií

kultivovat mysl i pohyb člověka a gramatika, tj. výuka čtení a psaní. O významu, který Řekové tělesné výchově přikládali, svědčí fakt, že gymnastika tvořila nejméně 50 % náplně výchovy. Velkým nedostatkem však bylo, že z této výchovy byly téměř vyloučeny dívky, jejichž úlohou mělo být mateřství a péče o domácnost.

Antické Řecko se proslavilo do té doby nebyvalým zájmem o soutěže. Můžeme říci, že právě zde se zrodil sport v dnešním slova smyslu. Každý městský stát pořádali veřejné hry, z nichž některé převýšily význam města, staly se hrami regionálními (jako např. hry v Aténách nazývané hry panaténajské) a některé, které se konaly na starých kultovních místech se staly hrami panhelénskými, tj. všeřeckými. Nejznámější z nich byly hry pořádané v Olympii. Nebyly to jen velké náboženské svátky všech Řeků, byly to postupem času skutečné sportovní soutěže, na kterých se v určité časové posloupnosti scházeli představitelé jinak rozdrobeného řeckého kulturního a politického světa. Na hrách si Řekové uvědomovali svoji národní sounáležitost, zde si vyměňovali zkušenosti, byla zde přednášena nová umělecká a vědecká díla a mnohdy se předváděly i divadelní hry a uzavíraly se politické a ekonomické smlouvy. Stavěla se sportoviště, hippodromy, rozvíjelo se i sportovní diváctví. Některé stadiony pojaly až 40 tisíc diváků. Řecké hry se postupně staly podívanou, takže časem se změnily v soutěže profesionálních závodníků, kteří se tím živili.

Římané od Řeků přebírali spíše pasivní součásti řecké tělesné kultury: hygienu, masáže, drobnou kondiční gymnastiku a drobné hry. Čelným představitelem řecké vědy v Římě byl lékař Galenos z Pergamu, který v Římě položil základy léčebné gymnastiky. Systematický řecký fyzický výcvik však Římané nepřijali, nepochopili ho, atletikou pohrdali, stejně jako odmítali nahotu cvičících. Jelikož disponovali profesionální armádou, vojenským výcvikem, tedy i tělesnou výchovu prošla jen nepatrná část obyvatelstva. Na rozdíl od Řeků začali Římané budovat tělovýchovná zařízení, která byla určena především pro diváky a nikoliv pro vlastní aktéry - cvičence při slavnostech. Staré slavnosti dostávaly nový obsah a charakter - nabývaly formu podívané. V zájmu divácké atraktivitu do této podívané začalo dostávat násilí a krev, jehož se obecnost v hojně míře dostávalo gladiátorských hrách (gladius = meč). Byly to souboje ozbrojených dvojic či skupin. Zpočátku se jich účastnili váleční zajatci, později začaly vznikat specializované gladiátorské školy. Majitelé těchto škol pak vycvičené gladiátory za vysokou cenu půjčovali organizátorům her.

Pád římské říše znamenal chaos a úpadek ve všech oblastech života na evropském kontinentě. Teprve nástup křesťanství pomohl navrácení řádu. Začala nová epocha - středověk. Nastal nový rozkvět kultury. Ta se však od antického období výrazně lišila. Příchod nového náboženství zásadním způsobem změnil filozofii společnosti, pohled na lidský život a na lidskou tělesnost. Tím, že křesťanství připravovalo člověka na život posmrtný a skutečný život byl pro něj jen přípravou, odvádělo člověka mimo jiné od péče o své tělo. Tělo bylo hříšné a nečisté, zatímco duše božská a nesmrtelná. Z toho pak pramenil hluboký odpor křesťanství (podpořený rozmařilostí antického Říma a krutým zacházením s křesťany) k lidskému tělu, k jeho nahotě, k fyzické lásce a tím i k tělesné výchově. Díky tomu, že křesťanství bylo rozhodující ideologií evropského středověku, byl po staletí odpor k lidskému tělu výraznou složkou celé evropské kultury. Nicméně ani v této době tělesná výchova zcela nezanikla. Pouze změnila působiště. Tak jako antika vyznávala kalokagathii i středověk vytvořil své ideály. Vzhledem k rozpolcenosti mezi duchovní a světskou sférou vznikly jim odpovídající vzory – na jedné straně to byl ideál světce - askety, trýznícího své tělo, aby se připravil na život posmrtný a pro vykoupení, na straně druhé pak světský ideál rytíře, sice zbožného, ale žijícího plným životem.

Výchova rytíře postupem času nabyla organizované podoby. Osnovou výchovy byl rozvoj „sedmi rytířských ctností“ (jízda na koni, plavání, střelba z luku, šerm, lov, hra v šachy a veršování). Tělesná výchova tedy opět dominovala, neboť rytíři se později měli účastnit válečných tažení, zejména křížových výprav. Na bojová střetnutí se připravovali v tzv. turnajích, tedy cvičných soubojích. Vojenský přípravný charakter si turnaje udržely do počátku 14. století, pak se stále více začal projevovat v jejich přípravě a průběhu zábavný, herní cíl. Časem se staly způsobem obživy zchudlých rytířů. V klasickém turnaji se bojovalo tupými zbraněmi. Existovaly ovšem i tzv. ordály, boží soudy, při kterých se bojovalo na život a na smrt nebo do objevení se první kapky krve. Řešily se tím právní spory, osobní urážky apod.

Nástup renesance znamenal návrat ke studiu antiky, rozvoj věd, zájem o zdraví a výchovu. Opět se prosazoval ideál kalokagathie čili všestranně vychovaného člověka. To vedlo ke zvýšenému zájmu o nový systém výchovy mládeže. Vedle výchovy soukromými učiteli začaly vznikat i různé veřejné školy. Do škol začala pronikat i tělesná výchova. Významným přínosem byla práce španělského humanisty L. Viveze „Jak vyučovat“.

Do vzdělávacího obsahu zařadil i předmět „Tělocvik a hry“. Poprvé byly v tomto spisu prezentovány základní didaktické principy, koncipované na empirickém základě.

Důležitou roli v rozvoji tělesné výchovy sehráli i v tomto období lékaři, neboť zájem o zdraví a jeho upevnění vedl ke studiu nejen spisů Hippokratových a Galenových, ale i k rozvoji praktického lékařství, ke studiu stavby těla a funkcí jeho orgánů. Studovaly se a rozvíjely i otázky prevence a léčby pohybem. Rostl zájem o léčebnou gymnastiku. Mimořádné zásluhy o poznání antické a soudobé gymnastiky a jejího významu pro člověka a o další rozvoj tělesné výchovy měl lékař Hieronymus Mercurialis, který napsal dílo „O umění gymnastickém knihy šestery“. Zabýval se v něm jednak historií tělesných cvičení, jednak samotným pojmem gymnastika, jednotlivými druhy cvičení a jejich účinky na organismus v různých věkových obdobích. Zajímavé je jeho rozlišení gymnastiky na, moderně řečeno, zdravotní, vojenskou a profesionální, přičemž třetí z nich odmítl. Mercurialis zdůrazňoval ideál harmonické výchovy a gymnastika podle něho čelí nemocem, chrání zdraví a pomáhá v rekonvalescenci.

Ve školské praxi v období humanismu se u nás tělesná výchova s výjimkou jezuitských škol nijak zvlášť nepěstovala. Školní a studijní řády pro školy městské ze 16. století sice někdy doporučovaly od první do třetí třídy ke konci první odpolední hodiny "slušnou hru nebo vycházku do lesa", ale koupání, bruslení a jiné zábavy zakazovaly. Pouze studenti na univerzitě se věnovali šermu. Největší pozornost fyzické zdatnosti svých chovanců před vypuknutím třicetileté války věnovali jezuité. Podle jezuitského studijního řádu se měla zachovávat míra duševní a tělesné výchovy a byl zdůrazňován zdravotní a rekreační význam tělesných cvičení.

Stimuly k rozvoji tělesné výchovy byly stále více spjaty s názory významných osobností, především pedagogů. U nás to byl zejména J.A.Komenský. O tělesné výchově sice nenapsal žádný samostatný spis, ale není téměř žádného pedagogického spisu, kde by se nezabýval i otázkami tělesné výchovy. V Informatoriu školy mateřské vyzdvihoval význam her a tělesných cvičení pro rozvoj smyslu a myšlení. V Didaktice velké se zabýval zásadami zdravého životního stylu. Doporučoval přiměřený způsob života, prostou, zdravou stravu, tělesná cvičení, střídání práce a odpočinku. Komenský byl přesvědčen, že tělesný pohyb je nezbytný pro uchování a rozvoj zdraví dítěte a proto se nemá zakazovat, ale naopak podporovat, ovšem za dozoru a pod vedením pedagoga. Vycházel z přirozené

potřeby pohybu dětí, jako základního projevu života. Zde doporučoval konkrétně procházky, běh a skoky o závod, umírněné zápolení, hry s míčem, aj. Např. plavání však považoval za zcela zbytečné až škodlivé. Tělesnou výchovu chápal jako organickou součást výchovy na všech stupních škol. Komenského pojetí školní tělesné výchovy se stalo východiskem pro další české pedagogy, zejména v 19. století.

Nástup osvícenství znamenal střet mezi ateistickou vědou a náboženstvím. Osvícenecká věda přeceňovala rozumové poznání a často podceňovala právě herní zábavy jako zbytečné, odvádějící od vážnějších věcí, na straně druhé se církve v boji s ateisticky zaměřeným osvícenectvím a s vědou zaměřily na vystupňování náboženské horlivosti. Důsledkem bylo, že i z církevních škol začaly mizet tělocvičné aktivity a množily se zákazy her a dalších zábav. To se projevilo i v jezuitských školách. Tak došlo k tomu, že zvláště z městských škol tělesná cvičení téměř zmizela. Udržela se ovšem ve výchově šlechtické mládeže. Stimuly k rozvoji tělesné výchovy byly spjaty s názory významných osobností jako J. Locke a J.J. Rousseau.

Locke zdůraznil význam tělesné výchovy ve výchově gentlemana, který v sobě v dané době spojoval ideál šlechtice a úspěšného podnikatele. Podle Locka má tělesná výchova předcházet výchově rozumové. Proto Locke požadoval obnovení klasického antického ideálu kalokagathie zcela podle Juvenalova "ve zdravém těle, zdravý duch" a tento citát se také stal mottem Lockovy práce „Několik myšlenek o výchově“. Zdraví a dobrá fyzická kondice jsou podle něho nezbytným předpokladem úspěšné výchovy. Doporučoval otužování (včetně plavání), pobyt na čerstvém vzduchu, správnou životosprávu a pravidelné cvičení. Protože v jeho době splýval ideál šlechtice a úspěšného podnikatele, základem jeho pojetí tělesných cvičení se stala rytířská umění: tanec, jízda na koni, šerm a zápas. Současně však zcela v duchu doby zdůrazňoval, že tyto zábavy se nesmějí stát hlavním cílem, ale jen podmínkou pro výchovu člověka pro život, pro jeho budoucí zaměstnání.

Rousseau hlásal teorii přirozené výchovy, přirozenými prostředky a v přírodě. Zde se opřel hlavně o dílo J. Locka, ale s tím rozdílem, že výchovu požadoval pro všechny, neboť všichni jsou si rovni. Má-li se podle Rousseaua rozum rozvíjet, musí být napřed silný. "Slabé tělo činí i slabou duši. Čím je tělo slabší, tím víc rozkazuje, čím je silnější, tím více poslouchá. Příroda vládne prostředky, kterými je možno tělo posílit a

upevnit"(Kössl, Štumbauer, Waic, 2004, s.42). A proto všechna výchovná péče, zvláště v útlém dětství má být věnována výchově těla. To je zcela opačný pohled na tělesnost, než který zastávali učenci středověku. Jeho požadavek přirozené, radostné a láskyplné výchovy ovlivnil zejména Pestalozziho a německé filantropisty.

Filantropismus má velké zásluhy na dalším rozvoj tělesné kultury a zvláště pak školní tělesné výchovy. Filantropisté zavedli: tělesná cvičení do škol jako rovnocenný předmět s ostatními předměty, prosadili přirozená cvičení a jejich díla položila základy vědecky zdůvodněné tělesné výchovy. Současně požadovali odbornou přípravu učitelů tělesné výchovy. Na Rousseaua navázali i v tom směru, že pochopili význam dětských a pohybových her pro výchovu. Hra se měla stát základní formou fyzické i duševní výchovy mládeže.

Postupně začaly vznikat i první ucelené tělovýchovné koncepce, opírající se o poznatky anatomie, fyziologie či kineziologie. V Německu to byl systém Jahn – Eiselenův systém, ve Švédsku Lingův zdravotní tělocvik a z jeho kritiky vycházející francouzská přirozená metoda. Po zavedení povinné školní docházky přichází na řadu otázka tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu. První zemí, která zavedla tělesnou výchovu jako povinný předmět do státních škol bylo v r. 1814 Dánsko. V německy mluvících zemích však tento záměr narážel na odpor církve, ale i řady učitelů, kteří v duchu herbartismu tělesnou výchovu nepovažovali vůbec za součást pedagogiky, pouze za prostředek k utužení kázně a zvládnutí dětí. V důsledku toho řada učitelů odmítala zařadit tělesnou výchovu jako povinný a rovnocenný předmět do škol. Např. v Prusku se to podařilo až roku 1862, kdy bylo stanoveno zavést 2 hodiny týdně ve dvou různých dnech. Teprve roku 1875 bylo doporučeno podporovat tělesnou výchovu i na dívčích školách. Podobně tomu bylo v zemích habsburské monarchie, kde byla tělesná výchova koncem 40. let zaváděna jen jako nepovinný předmět do některých škol. Teprve školské zákony z roku 1868 zavedly povinnou tělesnou výchovu do škol obecných, měšťanských a do učitelských ústavů, a to pro chlapce i dívky (podle novely školského zákona z r. 1883 byla tělesná výchova dívek prohlášena opět jen za nepovinnou).

Ve většině zemí Evropy vycházely programy školní tělesné výchovy z preference zdatnosti a národnostních principů. Každý systém směřoval k stylistickým cvičením a formální rutině. Pouze v Anglii byly postoje ke školní tělesné výchově více emotivnější.

Atletické disciplíny a zejména hry byly hlavní součástí anglického výchovného systému (Eton, Harrow, Rugby). Koncem 18. a na počátku 19. století se v prostředí anglických středních a vysokých škol postupně formoval moderní sport. Bylo to právě školské prostředí, které přetvářelo do nové podoby dědictví lidových her a zábav a šlechtických tělesných cvičení. Zde se formoval tzv. gentlemanský sport, jenž je základem amatérského sportu. Od 30. let se sport stal již podstatnou a neoddělitelnou složkou školní výchovy v Anglii. Stal se nezbytnou součástí života studentů a absolventů škol, kteří, když vystudovali a odešli do života, si začali zakládat sportovní kluby nového typu, přístupně širší veřejnosti. V anglickém školním prostředí vznikala také nová sportovní filozofie, nejlépe charakterizovaná myšlenkou fair play, tj. myšlenkou stejných podmínek pro všechny zúčastněné sportovce, myšlenkou čisté, čestné hry.

Tělesná výchova se však nerozvíjela jen ve školním prostředí. Přechodem k industriální společnosti a v důsledku politických změn vedoucích k růstu občanských svobod docházelo 19. století k otevírání společenského života. Vznikala řada spolků, včetně tělovýchovných. Společným motivem těchto sdružení byla podpora národního uvědomění, což se odrazilo i v důrazu na branný aspekt těchto tělovýchovných organizací. V Německu to byli zejména turněři, u nás Tyršův Sokol (ačkoliv požadavek brannosti později ustoupil). Tyrš přispěl zejména svou teoretickou prací Základové tělocviku, ve které podal výklad sokolské tělocvičné soustavy. Rovněž do tělesné výchovy zavedl české názvosloví. Založil také tradici sokolských sletů.

Koncem 19. století v důsledku ekonomického sjednocování světa dozrávaly i podmínky pro rozvoj sportu v dnešním pojetí a na mezinárodní úrovni. Napomohlo mu především obnovení olympijských her, dále vznik mezinárodních sportovních federací, jenž stanovily mezinárodně platná pravidla jednotlivých sportovních disciplín, věkové a váhové kategorie apod. Současně daly podnět k budování všesportovních areálů, důležitých center kulturního a společenského života. Díky svému zakladateli, francouzskému pedagogovi Pierre de Coubertinovi, se olympijské hry a olympijské hnutí staly symbolem a nositelem myšlenky míru a přátelství mezi národy. Moderní olympijské hry nejsou spjaty s myšlenkou olympijského míru jen moderní aplikací antické tradice, tzv. ekecheirie, kterou vyhlašovali organizátoři antických olympijských her, aby umožnili závodníkům a ostatním účastníkům cestu do Olympie, ale zejména uplatněním hluboce humanistických názorů Pierre de Coubertina, pro kterého byly olympijské hry součástí

jeho úsilí o reformu výchovy mladé generace a jedním z prostředků pro masový rozvoj sportu, pro všestrannou a harmonickou výchovu člověka. A právě zde Coubertin vědomě navazuje na další významný antický podnět, na ideál řecké výchovy - kalokagathii.

Ve dvacátém století pak dochází k dalšímu rozvoji vrcholového sportu, spojeného s profesionalizací sportovců. Na jedné straně to přináší pozitivní efekty – rozvoj sportovních klubů, zkvalitňování tréninkových metod, zlepšování výkonů, stavbu sportovišť, popularizaci a širokou dostupnost sportu. Sport se však opět stává druhem obživy, což s sebou nese řadu negativních jevů, známých i z dřívějších období, jako je komercializace, či doping. Nyní však v mnohem větší míře.

2.2. Přehled hlavních pojetí tělesné výchovy

Ve vývoji tělesné výchovy se objevuje několik základních motivů, které se v různých dobách uplatňovaly různou měrou a jejich stopy jsou dodnes patrné. Rozhodovaly o tom, komu bude tělesná výchova určena (všichni, pouze chlapci, pouze svobodní občané apod.), co bude její náplní a k čemu bude směřovat.

Vojenské pojetí tělesné výchovy se uplatňovalo či uplatňuje především v militaristicky orientovaných státech či v oblastech se zvýšenou potřebou brannosti, s brannou povinností. Typickým vojenským státem byla Sparta. S militarizací státu také obecně stoupal podíl tělesné výchovy na výuce jako tomu bylo např. v nacistickém Německu. Kromě většího vyučovacího prostoru je výhodou tohoto pojetí i jasnější vymezení cílů. Takto orientovaná tělesná výchova usiluje zejména o rozvoj tělesné zdatnosti, odolnosti, z výchovných cílů klade důraz zejména na disciplínu, odvahu, oddanost. Stranou naopak ponechává individuální rozvoj jedince, tělo je pojmáno instrumentálně. Toto pojetí zároveň diskvalifikuje oslabené a handicapované žáky. Výuka je plně kontrolována učitelem, který ji řídí prostřednictvím povelů. Rovněž některé aktivity mají vojenský charakter - nástupy, hod granátem či pořadová cvičení. Vzhledem k nedobrovolnosti takto pojatých aktivit se problematickou stává motivace cvičících, o níž bude pojednáno dále.

Účinek pohybových aktivit a různých cvičení na lidské zdraví byl znám odedávna. Svědčí o tom nejstarší cvičební systémy Východu (jóga, kung-fu, tai-chi aj.). Ve

východním pojetí tělesné výchovy je dodnes patrné užší sepětí tělesné a duchovní stránky člověka, než v dualistickém pojetí západním. Díky tomu věnovaly tyto systémy vždy pozornost souvislostem mezi duševními a tělesnými účinky svých cvičení, cvičily současně tělo i duši a to prostřednictvím koncentrací, meditací, dechových cvičení (dech zde vyjadřuje jednotu tělesné a duševní stránky člověka) či řízené relaxace. V poslední době se i v západní kultuře projevuje jednotnější pojetí vztahu těla a duše, příkladem je celostní medicína, pojem holismu a především moderní pojetí zdraví, o kterém pojednám níže.

Zdravotní benefity pohybových aktivit si samozřejmě uvědomovali i staří Řekové. Platón vyzdvihoval gymnastiku dokonce nad lékařství, kterému přisuzoval pouze udržovací funkci správného stavu, do kterého člověka uvádí právě gymnastika. Medicína má jen napravovat nedostatky, které nezvládla péče o tělo. Zdravotní efekty pohybových aktivit rovněž vyzdvihovali významní lékaři jako Galénos či Mercurialis. Ve 20. století je podpořila i řada empirických studií. Přední pedagogické osobnosti zase zdůrazňovaly význam zdraví jako důležitou podmínku pro rozvoj osobnosti a v tělesné výchově viděly prostředek k celkové kultivaci člověka. Podle Locka má tělesná výchova předcházet výchově rozumové. Podle Rousseaua slabé tělo činí slabou i duši. Podobně uvažoval i Komenský a další pedagogové. Heslo „ve zdravém těle zdravý duch“ patří dodnes k lidové moudrosti stejně jako ideál kalokagathie k základním pedagogickým pojmům.

První zdravotně orientovanou tělovýchovnou koncepcí byl Lingův tělocvik, který plně uplatňoval znalosti fyziologie. Ling do tělesné výchovy přibral i zdravotně postižené žáky. Zavedení zdravotní tělesné výchovy ve formě kompenzačních cvičení pro zdravotně znevýhodněné žáky je tak důležitým momentem, díky němuž se tělesná výchova stává skutečně záležitostí všech. Nevýhodou tělesné výchovy orientované pouze na ovlivňování fyzického zdraví je jednostrannost cvičení na úkor přirozenosti a atraktivity, opomíjející psychickou stránku cvičenců.

Rozmach sportu ve dvacátém století nemohl zůstat bez odezvy v tělesné výchově. Do školní tělesné výchovy se dostává řada sportovních disciplín. Kromě výkonnostních sportů (atletika) jsou to čím dál více i sporty herní jako fotbal, volejbal, basketbal, apod. Sportovní pojetí tělesné výchovy se však objevilo již dříve – všude tam, kde pěstování pohybových aktivit mělo jiný, než čistě užitkový (vojenský, zdravotní) charakter, tam, kde

se z něj stal specifický kulturní fenomén, vyžadující speciální přípravu. Klasickým příkladem bylo antické Řecko a jeho olympijské hry vedené v duchu ideálu kalokagathie. Jiným příkladem byly římské gladiátorské hry – zde se již větší důraz kladl na diváckou atraktivitu. V obou případech však docházelo k profesionalizaci soutěživých, ke zvýšeným nárokům na výkon, a to i za cenu používání různých podpůrných prostředků (případy „dopingu“ jsou popsány i v Řecku). Tento důraz na výkon při opomíjení dalších, hlavně výchovných cílů, je jedním z hlavních problémů, provázejících tělesnou výchovu dodnes. Proto považuji za nutné pojmy tělesná výchova a sport rozlišovat, přestože se jejich významy do značné míry překrývají. Lze říci, že tělesná výchova a sport využívají stejné aktivity, avšak k různým účelům (srov. Dobrý, 2005, s.4). Liší se především tam, kde začínáme hovořit o sportu vrcholovém neboli profesionálním. Tělesná výchova, jak název praví, je především výchovou. Její cílem je všestranný rozvoj jedince ve smyslu kalokagathie. Prostředkem k tomu jsou všestranné pohybové aktivity, herní činnosti, ale např. i uplatňování a dodržování zásad fair-play. Vzhledem k prioritě výchovných cílů, které jsou dlouhodobé, je hlavní akcent kladen na procesuální stránku věci, vůči které je bezprostřední výsledek či výkon vedlejší. Výchovné cíle zdůrazňoval i zakladatel novodobých olympijských her Pierre de Coubertin. Naproti tomu v centru zájmu sportu (vrcholového) stojí maximální výkon a vítězství. Rozvoj jedince se tak zužuje podle charakteru konkrétní sportovní disciplíny. Prostředkem je trénink specifických dovedností, taktiky, „časování formy“ apod. Dobrý (2005, s.5) dále upozorňuje, že takto pojatý sport vede k orientaci na hledání talentů, podporuje elitářství, a že úsilí o dokonalost má za následek redukci obecné účasti na sportu – většina lidí se spokojí s rolí diváka. Přesunutí sportovní angažovanosti do hledišť pak vede k tendenci ke zvyšování divácké atraktivity. Komercializace sportu tuto tendenci umocňuje. Talentovaní jedinci se tak stávají prostředkem k cíli jiných institucí. Profesionální sportovci pak hrají roli novodobých gladiátorů. Známy je v tomto ohledu případ dopingového programu sportovců bývalé NDR, usilující o zvýšení její mezinárodní prestiže. Program svého cíle sice dosáhl, ale za cenu vážného poškození zdraví sportovců.

Domnívám se, že zaměňování pojmů tělesná výchova a sport vede i k upřednostňování výkonových hledisek před ostatními, včetně zdravotních a výchovných. V našem školství se výkonnostní aspekt v nedávné minulosti projevoval zejména v důrazu na měřitelnou tělesnou zdatnost, vyjádřenou pomocí výkonnostních limitů. Např. v roce 1954 byly na základních a středních školách zavedeny tzv. „normativní osnovy“, které tyto

limity stanovovaly. Kvůli negativním reakcím ale musely být zrušeny. Problém výkonostního akcentu ve školní tělesné výchově však stále přžívá.

2.3. Současný stav tělesné výchovy u nás a v zahraničí

Jaký je současný stav výuky tělesné výchovy ve světě? Kvantitativní stránku této otázky se pokusil zodpovědět výzkum provedený Hardmanem a Marshallem v roce 2005 (srov. Antala, Labudová, 2006, s.2-4). Ti porovnávali aktuální stav se stavem z roku 1999. Zjistili, že v celosvětovém měřítku se situace v rozsahu povinného vyučování tělesné výchovy zhoršila asi o 6%. Počet hodin se ve světovém průměru pohybuje kolem 95 minut týdně. Status tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu je skoro v polovině zemí vnímám jako nižší než dříve a je zde pravděpodobné, že dojde spíše ke zrušení hodin tělesné výchovy, než hodin jiných vyučovacích předmětů. Významný vliv mají i materiální a prostorové podmínky, které jako výborné hodnotili pouze v 8% zemí. Velké rozdíly jsou pochopitelně mezi jednotlivými kontinenty. Nejlepší situace je v Evropě, kde je tělesná výchova povinná ve všech zemích, ideální podmínky mají ekonomicky vyspělé země západní Evropy a Skandinávie. V některých východoevropských zemích došlo k navýšení počtu hodin na 3 až 4 týdně, ale tyto jevy jsou spíše ojedinělé. Zajímavé je, že se dotace tělesné výchovy na základních a středních školách pohybuje kolem dvou hodin týdně, což je stejný počet jako v době jejího ustavení za povinný předmět. Existuje však riziko dalšího snižování počtu hodin, zejména tam, kde ekonomická situace nutí ředitele omezovat výdaje ze školního rozpočtu. Dalším problémem je narůstající počet žáků osvobozených z tělesné výchovy a nedostatky v náhradním pohybovém programu pro tyto žáky. Poukazuje se i na zlehčování práce učitele tělesné výchovy, projevující se např. v platovém ohodnocení. Jiným důvodem je slabá organizovanost těchto učitelů – chybí skutečná stavovská organizace, která by jejich požadavky prosazovala. Navíc pouze třetina absolventů učitelského směru na tělovýchovných fakultách má o tuto profesi skutečný zájem (srov. Antala, Labudová, 2006, s.2-4).

Z kvalitativního hlediska je rozhodující především celkové pojetí tělesné výchovy. To zaznamenalo některé výrazné změny. Do sedmdesátých let 20. století převládalo ve školní tělesné výchově sportovní zaměření. Zájmová sportovní orientace mládeže, rozšířená zejména v západních zemích ve sportovních klubech, nabízejících mnohem lepších materiálních podmínek, než mohly nabídnout školy, se však časem dostala

do konkurenčního vztahu se školní tělesnou výchovou, která na tento stav musela reagovat. Cíle školní tělesné výchovy se proto více zaměřily na prožitek z pohybu, tělesné sebepojetí, stimulaci rozvoje pohybových schopností, zvládnutí dovedností v nejpobulárnějších sportech, socializaci a utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti. Objevily se i tendence po více liberálnější, zájmům žáků přihlížejícím přístupu. Více byla zdůrazněna subjektivní role žáka ve vyučovacím procesu.

Výzkum uskutečněný Mužíkem a Trávníčkem¹ mapoval učitelovo pojetí vyučování tělesné výchovy u nás. Na základě výsledků autoři charakterizovali tři základní pojetí tělesné výchovy:

- a) pohybově rekreační pojetí, které plní rekreační a relaxační funkci, ale v podstatě zanedbává vzdělávací cíle
- b) sportovně výkonnostní pojetí, výrazně orientované na sportovní dovednosti a sportovní výkon žáků.
- c) zdravotně preventivní pojetí

Z výsledků dále vyplynulo, že na 1. stupni základních škol je podle očekávání nejvýznamněji zastoupeno tzv. pohybově rekreační pojetí tělesné výchovy (44,3 % respondentů), jen o 2 % menší je zastoupení tzv. sportovně výkonnostního pojetí. Pouze 6 % respondentů pak vnímalo tělesnou výchovu spíše jako součást výchovy ke zdraví, resp. zdravotní prevence. Na 2. stupni ZŠ již dominuje tzv. sportovně výkonnostní pojetí tělesné výchovy (82,1 % respondentů). Na střední škole rovněž převažuje sportovně výkonnostní pojetí (65,2 % respondentů), avšak zvyšuje se zastoupení zdravotně preventivního pojetí tělesné výchovy, zejména v odpovědích absolventů středních pedagogických škol.

V souvislosti s negativními dopady západního způsobu života se dnes stále více zdůrazňuje zdravotně-preventivní význam tělesné výchovy. Za nejdůležitější přínos tělesné výchovy je dnes považováno zvýšení tělesné zdatnosti dětí, mládeže i dospělých na optimální úroveň, která by byla dostatečnou prevencí civilizačních chorob. Z tohoto důvodu tělesná zdatnost v dnešním pojetí není chápána jako kategorie odrážející výkon (tzv. výkonově orientovaná zdatnost), ale jako zdatnost ovlivňující zdravotní stav a

¹ MUŽÍK, V., TRÁVNÍČEK, M. *Tělesná výchova jako součást podpory zdraví* [online]. c2006 [cit. 2006-10-20]. Dostupné z: <<http://svp.muni.cz/download.php?docId=122>>.

působící preventivně na problémy spojené s hypokinezí (pohybovou nečinností). Ve světové i domácí literatuře je uváděna pod pojmem zdravotně orientovaná zdatnost. Takto pojatá tělesná zdatnost vytváří nezbytné předpoklady pro účelné fungování lidského organismu, a tedy i předpoklad pro dobrou pracovní výkonnost. V souladu s moderním chápáním zdraví se také stále více apeluje na psychické a sociální aspekty pohybových aktivit jako je prožitek, relaxace, sebepoznání, sebepojetí apod. Výsledkem by měl být pozitivní vztah k pohybu a jeho trvalé místo v životním stylu jako základní podmínka uchování zdraví v jeho celostním pojetí. Tomu odpovídá i obsah výuky, který zohledňuje zájmy žáků, jejich zdravotní a další individuální specifika. Cílem takto pojaté tělesné výchovy je tělesně a pohybově kultivovaný člověk, který považuje pohybovou činnost za nezbytnou součást lidského života, má odpovídající vědomosti o účincích pohybu a pohybového zatížení na organismus a zařazuje do svého denního režimu individuálně vhodnou a přiměřenou pohybovou aktivitu podporující zdraví.

Tuto koncepci podporují i stávající školské dokumenty. Výchozím koncepčním dokumentem je Standard základního vzdělávání z roku 1995¹. Ten zařazuje obor Tělesná výchova a sport s oborem Výchova ke zdraví do vzdělávací oblasti zdravého životního stylu. Proces vzdělávání v tělesné výchově má dle standardu směřovat k tomu, aby si žáci:

- osvojili nové pohybové dovednosti, kultivovali svůj pohybový projev i správné držení těla a usilovali o optimální rozvoj zdravotně orientované zdatnosti;
- získali orientaci v základních otázkách vlivu pohybové činnosti na zdraví a aktivitu člověka, v problematice zjišťování potřebných ukazatelů zdatnosti a pohyblivosti a uměli své poznatky využít při začleňování pohybu do denního režimu;
- zvládali základní organizační, hygienické a bezpečnostní zásady pro provádění zdravotně vhodné a bezpečné sportovní a jiné pohybové činnosti ve známém i méně známém prostředí;
- kladně prožívali pohybové aktivity jako předpoklad pro vytváření trvalého vztahu ke sportu a jako prostředek překonávání aktuálních negativních tělesných a duševních stavů;

¹ Standard základního vzdělávání [online]. c2006 [cit. 2006-10-24]. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=12>>

- plně pochopili význam sociálních vztahů a rolí ve sportu a jiných pohybových aktivitách a uměli je využít pro hodnotné pohybové využití i přátelské meziosobní vztahy.

Standard tedy jednoznačně vymezuje cíle tělesné výchovy jako součást výchovy ke zdraví, resp. ke zdravému životnímu stylu.

Autoři citovaného výzkumu upozorňují, že učitelé na našich školách realizují různá pojetí tělesné výchovy bez ohledu na deklarovanou vzdělávací koncepci. Pohybově rekreační pojetí, převládající na 1. stupni ZŠ, je patrně důsledkem podcenění či neporozumění vzdělávacím cílům a posláním školní tělesné výchovy. Dominující sportovně výkonnostní pojetí tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ je zase zřejmě důsledkem sportovně orientované pregraduální přípravy učitelů tělesné výchovy. Tvzení autoři opírají o rozbor studijních programů učitelství tělesné výchovy. Absence učiva zvyšujícího zdravotní gramotnost žáku je v rozporu se vzdělávacími požadavky předmětu tělesná výchova a snižuje způsobilost jedinců porozumět významu pohybu a využít pohybovou činnost a pohybové zatížení k udržení nebo rozvoji svého zdraví.

Tento nesoulad mezi požadavky a realitou je dle mého názoru jedním z hlavních důvodů sestupných tendencí z úvodu této kapitoly. Tento stav je třeba změnit, jinak v budoucnosti může docházet k dalšímu podceňování tělesné výchovy, s čímž jde ruku v ruce tendence ke snižování počtu hodin, snahy o její přesunutí mezi nepovinné předměty či seškrtávání rozpočtu na vybavení tělocvičen a sportovišť. V následující části se proto budu zabývat hlavními úkoly zdravotně pojaté tělesné výchovy a možnostmi její lepší aplikace v praxi.

3. Zdraví jako výchovný cíl

3.1. Současná definice zdraví

Definice zdraví existuje celá řada. Z pedagogického hlediska se jako nejvhodnější jeví definice Světové zdravotnické organizace (WHO). Ta charakterizuje zdraví jako stav tělesné, duševní a sociální pohody. Zdraví takto chápáno znamená více než jen nepřítomnost nemoci v tradičním medicínském slova smyslu. Kromě tělesných zahrnuje i psychické a sociální aspekty, schopnost překonávat obtíže, pozitivní životní pocit a přesvědčení o vlastních silách či vlastní kompetentnosti. Negativní lékařský nález se tak stává jednou, nikoliv jedinou podmínkou zdraví. Stejně důležitý je i subjektivní pocit, individuální hodnocení vlastního zdraví.

3.2. Podpora aktivního přístupu ke zdraví

Křivohlavý (2001, s.38) zdůrazňuje motivační prvek zmíněné definice – jde o zlepšování zdraví a životní pohody (well-being), nejen o ochranu před nemocí. Tento koncept se nazývá salutogeneze. Zdraví a well-being v něm představují cíl, na jehož dosažení se jedinec aktivně podílí a nese za něj zodpovědnost. Cesta vedoucí k tomuto cíli se nazývá zdravý životní styl. Nejde-li člověk po této cestě, otázka jeho zdraví přichází na řadu až v okamžiku selhání - nemoci, úrazu, nervového zhroucení apod. Neboli v okamžiku, kdy se z ní stává medicínský problém a tím pádem přechází do kompetence lékaře. Mareš (2002, s.138-159) v této souvislosti upozorňuje na riziko tzv. medikalizace společnosti, kdy v důsledku nedostatečného vzdělávání obyvatelstva ke zdravému životnímu stylu a odpovědnosti za vlastní zdraví v celé jeho šíři se do oblasti medicíny přesouvá i řada sociálních problémů, jakým je např. patologické hráčství. Otázka nákladů na zdravotnictví bývá vděčným tématem politických debat a kampaní. Druhou stranou této mince je změna životního stylu. Účinná prevence je i v tomto případě efektivnější, než nákladná léčba. Proti názoru, že ani zdravou životosprávou nezabráníme vzniku různých civilizačních chorob stojí údaje Světové zdravotnické organizace (srov. Urbánek, 2003, s.118), dle nichž zdraví člověka závisí na úrovni zdravotnické péče jen z 8%, zato z 50% na způsobu života jedince. Dalšími důležitými faktory jsou ekologické podmínky (21%) a genetické předpoklady (21%). Z toho vyplývá, že člověk má zdraví ve svých rukou více,

než by se mohlo zdát, ačkoliv bývá populární tento fakt bagatelizovat. Heslo „pil a umřel, nepil a umřel taky“ je podobně zavádějící jako „argument“ toxikomana, že zná někoho, kdo má drogy pod kontrolou. Statistiky hovoří jasnou řečí, nicméně je patrné, že racionální vysvětlování nestačí.

Nárůst civilizačních nemocí za posledních dvacet let a jejich sestup do nižších věkových pásem je alarmující. Stejně znepokojivé jsou běžné pracovní absence způsobené nemocnostmi. Nejčastěji jde o nemoci dýchacího ústrojí, zejména o různá nachlazení málo otužilých lidí. Výzkumně bylo prokázáno, že pravidelně cvičící lidé mají v průměru o pět absencí v roce méně než necvičící (srov. Svoboda, Hošek, 1994, s. 77). Možná i z tohoto důvodu je v některých zemích (Japonsko) dlouholetou tradicí ověřování tělesné zdatnosti v rámci přijímacího řízení na různá pracovní místa.

Tato problematika nemohla ani v našem školství zůstat bez odezvy. S příchodem tzv. "zdravých škol" do České republiky na počátku devadesátých let se začal propracovávat a reálně zkoušet systém, který staví zdraví na celoškolskou úroveň. Vedle obsahových témat směřujících ke zdraví klade tento systém důraz i na pohodu prostředí (věcného, sociálního a organizačního), na zdravé učení (smysluplnost, přiměřenost, možnost výběru, spolupráce, spoluúčast, motivující hodnocení) a otevřené partnerství (škola jako model demokratického společenství a kulturní centrum). Problematika zdraví se propojuje nejenom s jedincem, ale i s komunitou a globálním zdravím. Vedle tělesného zdraví nabývá na významu zdraví duševní (psychických funkcí), zdraví sociální a duchovní (zdraví osobnosti). Do škol se tak dostává pojetí zaměřené na kompetence podporující zdraví člověka. Člověk by se napříště měl už ve škole učit chovat se odpovědně ke svému zdraví a zdraví jiných. Tento cíl byl formulován do sedmi kompetencí, které jsou obecně platné pro výchovu k podpoře zdraví:

- rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence zdraví;
- uvědomuje si zdraví jako prvořadou hodnotu;
- dovede řešit problémy spojené se zdravím a řeší je;
- má rozvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života;
- posiluje tělesné a duševní zdraví;

- ovládá dovednosti komunikace a spolupráce;
- podílí se aktivně na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech

V následující části se zabývám vybranými aspekty, se kterými by měla tělesná výchova více pracovat, chápeme-li zdraví výše uvedeným způsobem, tedy jako jednotu fyzické, duševní a sociální pohody. Jedná se o její úlohu při utváření vztahu k pohybovým aktivitám v souvislosti s problémem hypokineze, problémem nesprávného držení těla, tělesného sebepojetí a možnosti etické výchovy prostřednictvím sportu.

4. Pohyb jako nezbytná součást lidského života

4.1. Funkce pohybu

Člověk je jako každý živočich uzpůsoben k pohybu. Z hlediska přírodovědce schopnost pohybu odlišuje živočichy od rostlin. Zamyslíme-li se nad smyslem pohybu, první vysvětlení bude nejspíše instrumentální – díky pohybu se můžeme přemísťovat, manipulovat s předměty apod. Tím však výčet jeho funkcí pro člověka zdaleka nekončí. Pohyb je totiž nejen možností, ale zároveň jednou z našich nejzákladnějších přirozených potřeb. Lidské tělo je v neustálém pohybu, bez něj bychom nemohli hovořit o živém člověku. Nepotřebujeme se pohybovat jen „proto, aby..“, potřebujeme pohyb sám o sobě. Při jeho nedostatku strádáme tělesně i duševně. Známe celou řadu zdravotních účinků. Z fyziologického hlediska pohyb

- zvyšuje celkovou tělesnou zdatnost, svalovou vytrvalost a sílu, čímž přispívá k získání a udržení dobré tělesné kondice;
- zlepšuje činnost srdce a cévního systému, přispívá k tomu, že krev je schopna lépe přenášet kyslík k pracujícím svalům;
- pozitivně ovlivňuje krevní tlak – u pravidelně sportujících se s vysokým tlakem setkáváme méně než u nesportujících;
- prohlubuje dýchání, zlepšuje schopnost plicní ventilace, přispívá ke zvýšení vitální kapacity plic;
- posiluje kosti a zmenšuje tak riziko zlomenin, zvláště u lidí ve vyšším věku;
- přispívá k udržení páteře a kloubů ve funkční zdatnosti, posiluje svalstvo, na kterém je funkce kloubů a páteře závislá;
- přispívá k udržení přiměřené tělesné hmotnosti; napomáhá k lepšímu prokrvení a okysličení mozku.

Kromě toho známe celou řadu pozitivních účinků pohybu na lidskou psychiku. Zlepšuje schopnost soustředění, pomáhá odstranit potíže při usínání, zmírňuje bolesti hlavy, zmenšuje deprese a umožňuje snáze se vyrovnat se stresovými situacemi. Při pohybové aktivitě dochází k uvolňování hormonu endorfinu, který vyvolává příjemné, euforické pocity. Pohyb celkově přispívá k duševní svěžesti, zklidňuje nervové napětí.

Relaxační účinky pomáhají zvládat dnes všudypřítomný stres. Proto také o rekreačním sportu hovoříme jako o aktivní formě odpočinku. Pohyb rovněž napomáhá k lepšímu prokrvení a okysličení mozku, čímž dochází k jeho stimulaci. Této skutečnosti si byl vědom už Aristoteles. Název jeho peripatetické školy je odvozen od způsobu výuky - diskuze se svými žáky totiž vedl při chůzi. Význam pohybu pro člověka však u zdravotních efektů nekončí.

Pohyb a vlastní tělesné prožitky se významně podílejí na utváření osobnosti, na jejich poznávacích schopnostech i celkové integraci. Základem poznání je poznání tělesné. I tak abstraktní vědní obory, jako je matematika, vycházejí z lidské tělesnosti – příkladem je desítková soustava, odvozená od počtu lidských prstů, této nejstarší kalkulačky. Malé dítě začíná poznávat svět díky pohybovým činnostem. Ty mu umožňují vstupovat do nových situací, pozorovat nové předměty, nové lidi. Díky svému pohybu začíná chápat souvislosti, orientovat se v prostředí, dozvídat se nové věci i o sobě samém, jinými slovy rozvíjet sebepoznání. Pohyb tak podmiňuje normální růst a vývoj. V dětském věku je pohyb spontánní, převažuje hra, potřeba pohybu pro něj samotný. Nedostatek pohybových aktivit může mít za následek vznik adaptačních poruch s negativním vlivem na mentální vývoj dítěte.

Pohyb zároveň vyjadřuje naši osobnost, temperament, integrovanost. Podle Feldenkraise (1996, s.17) se každý člověk pohybuje zcela osobitým způsobem, který odpovídá představě, již si během života sám o sobě vytvořil. V praxi tento poznatek využívá např. kriminalistická metoda zvaná trasologie. Ta ze stop dokáže rozpoznat specifiku chůze konkrétního člověka. Naše emoce se zase promítají do tzv. řeči těla čili neverbálních projevů jako jsou gesta, postoje, mimika aj. Proto do jisté míry každý pohyb signalizuje úroveň integrovanosti naší osobnosti, souladu mezi našimi motivy a činy. V ladnosti a kultivovanosti pohybu zase nacházíme důkaz pro potvrzení jednoty duševní a tělesné stránky člověka. Ideál kalokagathie, stejně jako praxe jógy a čínských bojových umění si jsou této jednoty vědomy a harmonii si kladou za svůj hlavní cíl.

Emoce se nutně projevují v pohybu – přinejmenším fyziologickými změnami, jako je zrudnutí či zblednutí, zvýšená srdeční činnost. Pohyb nejen odráží náš emocionální stav, ale může být i samotným zdrojem emocí, které v ostatních sférách života nepotkáme. Typickým příkladem jsou tzv. adrenalinové sporty. Potřeba emocionální katarze v dnešní

odtělesněné, přetechizované společnosti, ale i zážitky ze specifického pohybu (bungee-jumping , tandemové seskoky, potápění) se odrážejí v rostoucí oblibě těchto aktivit.

Kromě stimulačních účinků ovlivňuje pohyb lidské myšlení i kvalitativně: podněcuje postřeh, koncentraci, kombinační myšlení, a to aniž bychom si to uvědomovali. Koordinovanost a lepší regulace pohybů zase zpětně působí na duševní rovnováhu člověka – zvládnutím složitějších činností dochází ke snížení napětí, zlepšuje se sebevědomí člověka.

Je tedy zřejmé, že pohybové aktivity jsou nejen prostředkem k dosahování určitých cílů, ale pro své širokospektrální působení na tělo a duši člověka mohou být i cílem samotným.

4.2. Srovnání s minulostí

V minulých staletích tvořily pohybové aktivity standardní součást denního režimu člověka. Nejběžnějším dopravním prostředkem byla ještě donedávna chůze. Dnešní starší generace pamatují i několikakilometrové každodenní cesty do školy. Technické vynálezy však tento stav zcela změnily v zájmu většího pohodlí i ekonomické efektivity. Dopravní prostředky a telekomunikace zkrátily vzdálenosti, těžkou manuální práci nahradily stroje. Pomocí městské hromadné dopravy či vlastního automobilu překonáváme i velmi krátké vzdálenosti, z časových důvodů často ani jinou možnost nemáme. Stále častějším pracovním nástrojem je dnes počítač, symbol odtělesnění. Tyto vymoženosti technického pokroku s sebou nesou dva zásadní problémy: devastaci životního prostředí v důsledku energetické náročnosti technické civilizace a výrazný pokles pohybových aktivit člověka.

Podle evoluční teorie tvrdost přírodních podmínek přirozeného výběru nutila člověka k tělesné aktivitě – ve fylogenetickém vývoji se proto zafixovaly i takové mechanismy jako stresová reakce či lenost coby šetření energií. V dnešních podmínkách však působí spíše kontraproduktivně. Všudypřítomný stres ohrožuje člověka emocionální implozí v důsledku jeho kumulace a nedostatečném odreagování (např. pohybem). Důsledkem jsou psychosomatické choroby a další poruchy. Nedostatek pohybu zase výhledově hrozí biodegradací člověka, jak to ilustruje kreslený vtip nazvaný Evoluce (viz příloha č.1).

Zachovala se sice estetická kritéria, která domestikální změny posuzují jako ošklivé, např. úbytek svalů, přebytek tuku či převislé břicho. Nicméně v současné době tato kritéria dosahují druhého extrému. Ideální ženskou postavu totiž reprezentuje anorektický typ, jenž je pro většinu žen nedosažitelný a problém se tak jen prohlubuje, neboť snaha odpovídat tomuto typu vede k odcizení a odmítání vlastního těla a jeho přirozených potřeb se všemi negativními důsledky.

Změnila se i povaha hlavních zdravotních rizik. Ještě začátkem dvacátého století byly celosvětově hlavní příčinou smrti infekční nemoci¹. V USA umíralo 30 procent všech zemřelých na tuberkulózu, zápal plic nebo průjmová onemocnění. Průměrná očekávaná délka života byla 47 let, především v důsledku vysoké úmrtnosti kojenců i starších dětí na infekční nemoci. Dítě, narozené v USA v roce 1900, mělo desetiprocentní riziko zemřít ve věku 1-4 let, nejčastěji na zápal plic nebo na střevní infekci. Stav, při kterém v rodinách umírala polovina narozených dětí, nebyl žádnou výjimkou v USA ani v jiných zemích. Díky očkování, díky lepší výživě a novým lékům, zejména antibiotikům, se však situace změnila. Koncem 20. století zaujaly místo infekčních nemocí v úmrtnosti ve většině tzv. vyspělých zemí neinfekční chronické choroby kardiovaskulární, cerebrovaskulární a nádorové, které v roce 1997 byly v USA příčinou 62% úmrtí. Jelikož tyto choroby úzce souvisí se změněným životním stylem naší civilizace, hovoříme o civilizačních chorobách. Na druhou stranu je však nutno říci, že statistika může v tomto ohledu klamat: příčinou nárůstu úmrtí na kardiovaskulární choroby totiž mohlo ve skutečnosti „zavinit“ právě vymýcení infekčních chorob. Jinými slovy: díky pokroku medicíny se prodloužil průměrný věk obyvatel, a tak má dnes člověk větší „naději“, že se dožije nějaké civilizační choroby. Faktem ovšem zůstává, že zmíněné civilizační choroby se objevují ve stále nižším věku.

4.3. Problém hypokineze

Lidský organismus pohyb potřebuje k vlastní údržbě. Při jeho nedostatku chátrá. Nejlépe je to vidět na případech, kde okolnosti pohyb dočasně omezují. Je-li nemocný člověk dlouhodobě upoután na lůžko, musí se poté znovu učit chodit. Končetina znehybnělá sádrou je slabá a je nutno ji rehabilitovat.

¹ *Infekční choroby ve 21. století: situace se komplikuje* [online]. c2001 [cit. 2006-05-20]. Dostupné z: <<http://www.zdrava-rodina.cz/med/med0401/med0401.html>>.

Nedostatek pohybu patří v současné době mezi hlavní příčiny civilizačních chorob. Výzkumy potvrzují¹, že hypokineze je z 50% odpovědná za vznik různých zdravotních problémů. Po kouření, vysokém krevním tlaku a vysoké hladině cholesterolu je čtvrtým nejrizikovějším faktorem vzniku srdeční choroby. Kardiovaskulární choroby přitom v civilizačně rozvinutých zemích představují nejčastější příčinu úmrtí po 45. roce věku² i v celkovém úhrnu všech úmrtí.

Jelikož je člověk je k pohybu stále méně nucen okolnostmi, sledujeme sestupnou tendenci: naši rodiče měli pohybu více než naše generace, naše děti budou mít zřejmě pohybu méně než my. Více než třetina obyvatel ČR dnes vykonává sedavé zaměstnání a další třetina pak zaměstnání, při kterém stojí nebo popochází (srov. Teplý, 1995, s.5). V roce 1995 pouze 11% ekonomicky aktivního obyvatelstva v ČR vykonávalo zaměstnání spjaté s fyzicky náročnou prací (srov. Teplý, 1995, s.5). Nutno ovšem podotknout, že fyzicky náročná zaměstnání jsou často spjata s nevyhovujícími podmínkami průmyslových podniků a ve výsledku se na zdraví podepisují ještě hůře. V souhrnu se odhaduje, že za posledních sto let poklesl ve vyspělých zemích energetický výdej při pracovní činnosti na jednu třetinu až jednu čtvrtinu (srov. Teplý, 1995, s.5). Pohybové aktivity se tak odsouvají do sféry volného času, kde kompenzují nedostatek pohybu v práci. Většina lidí ovšem volný čas využívá jinak, zpravidla opět v sedě. Mluvíme proto přímo o sedavém způsobu života. Typické je v tomto směru sledování televize. Výzkum (srov. Frömel, Sigmund, Neuls, 2002, s.41-46), který v letech 2000-2001 sledoval 145 českých a polských dívek ve věku 8-16 let, zjistil průměrnou dobu inaktivity kolem pěti hodin denně, přičemž o víkendu toto číslo ještě stoupá. Svědčí to o velmi nízké motivaci k pohybovým aktivitám.

Mezi nejviditelnější důsledky hypokineze patří problém obezity. Na severoamerickém kontinentu se hovoří dokonce o „obezitní epidemii“. Problém je o to horší, že se objevuje ve stále nižším věku, a to včetně typických zdravotních následků – kardiovaskulární problémy, vysoký tlak apod. Například v USA od roku 1965 do roku 1995 zaznamenali nárůst počtu obézních dětí ve věku mezi 6 a 11 rokem více než o 100 procent (srov. Müller, 2005, s.2-4). V Kanadě mezi lety 1981 a 1996 stoupl počet

¹ *Evropany nejvíce sužují nemoci srdce* [online]. c2006 [cit. 2006-05-20]. Dostupné z: <http://www.postgradmed.cz/PM_detail.asp?id=29905>.

² *Evropany nejvíce sužují nemoci srdce* [online]. c2006 [cit. 2006-05-20]. Dostupné z: <http://www.postgradmed.cz/PM_detail.asp?id=29905>.

obézních chlapců ve věku 7 let dokonce o 600% (srov. Müller, 2005, s.2-4). Obézní děti se navíc dostávají do začarovaného kruhu – nechtějí cvičit, neboť jsou vystaveny výsměchu. Vzhledem k tomu, že v tomto věku ještě nevnímají zdravotní přínosy pohybu, inaktivitou svůj problém prohlubují. Za zmínku stojí i zjištění, že často zmiňované hormonální poruchy většinou nejsou příčinou, ale spíše sekundárními projevy stávající obezity (srov. Fialová, 2001, s. 89). Podle Světové zdravotnické organizace existují v podstatě tři možnosti, jak k tomuto nárůstu obezity mohlo dojít (po fyziologické stránce): genetickou mutací, zvýšeným příjmem energie, sníženým výdejem energie (srov. Müller, 2005, s.2-4). Vzhledem k tomu, že 30 let je na genetickou mutaci příliš krátká doba, zbývají jen dvě možnosti. Zvýšený příjem energie pěkně ilustruje americký film *Super-Size-Me*, zabývající se stravováním ve fast foodech. Je ovšem pravdou, že trend směřuje k potravinám s menším kalorickým obsahem. Zbývá tedy otázka dostatku či nedostatku pohybových aktivit, které by tuto nerovnováhu mezi příjmem a výdejem energie napravily. Nebezpečí hypokineze pak spočívá i v tom, že si ji dnešní člověk často ani neuvědomuje.

4.4. Jaké množství pohybových aktivit je dostatečné?

Většina lidí u nás se bohužel domnívá, že jejich pohybový režim je dostatečný, neboť ve srovnání s okolím se zpravidla drží v normě. Nutno však upozornit, že se jedná o normu statistickou. Vycházíme-li totiž ze srovnání s okolím, je dojem dostatku pohybu pouhou optickou iluzí, neboť okolí je podobně hypokinetické. Výzkum z roku 2001 (srov. Jansa, Kocourek, 2002, s. 35-40) uvádí, že 60% naší dospělé populace se pohybovým aktivitám věnovala max. 5x měsíčně. Jinými slovy: většina lidí v ČR se pohybuje, přesněji řečeno sedí, v pásmu hypokineze. Není proto divu, výskyt obezity a nadváhy je u nás vyšší než v evropském průměru¹. Teplý (1995, s.12-13) uvádí následující přehled optimální tělesné zátěže.

Děti předškolního věku	14-16 hodin za týden, tj. 2 hodiny denně, naplněné převážně pohybově herní činností
Děti věku 6 – 14 let	8-10 hodin týdně, tj. 3 hodiny TV + 5-7 hodin mimoškolních pohybových aktivit

¹ *Obezita v ČR i ve světě* [online]. c2005 [cit. 2006-12-05]. Dostupné z : <<http://www.obezita.cz/obezita/v-cr-a-ve-svete>>

5-18 letí	6-8 hodin týdně, tj. 1 hodinu denně
Dospělí	4-6 hodin týdně, z toho alespoň 1/3 aerobních aktivit

Tyto údaje jsou však pouze orientační. Záleží totiž na intenzitě pohybové zátěže, proto se jako výstižnější jeví vyjádření pomocí energetického výdeje. Např. 20 minut kondičního běhu (10km/h) má vyšší efekt, než jedna hodina chůze (3,5km/h). Člověk vykonávající sedavé zaměstnání by si proto měl svůj pohybový režim rozvrhnout tak, aby jeho energetický výdej činil 6- 10 MJ týdně (srov. Teplý, 1995, s.13).

Jednoduchou klasifikaci pohybových aktivit z hlediska zátěže podává Hlavsa (srov. Svoboda, Hošek, 1992, s.8):

1. Udržování tělesné pozice – stoj, sed, leh apod.
2. Pohyb ke změně pozice – psaní, mluvení apod.
3. Mírný pohyb se střídáním pozic – např. drobné domácí práce
4. Výraznější pohyby – chůze, jízda na kole
5. Intenzivní pohyb – rychlá chůze, klus, manipulace s těžšími předměty
6. Velmi intenzivní pohybová činnost – vytrvalostní běh, plavání
7. Vrcholně intenzivní pohyb s extrémní zátěží – vrcholový sport

Člověk by přitom měl do svého denního režimu zařazovat aktivity pohybující se mezi 4. a 6. stupněm. Sedmý naopak Hlavsa nedoporučuje, neboť ten již s sebou nese rizika u lidí netrénovaných či zdravotně indisponovaných. Mnohem důležitější, než míra aktuální zátěže je však pravidelnost. Tělo potřebuje čas na přizpůsobení. Platí zde pravidlo „raději méně, ale pravidelně.“ Každodenní krátké cvičební bloky se střední zátěží přinášejí větší efekt než jednorázová návštěva posilovny. Kromě zdravotních efektů tento přístup pozitivně ovlivňuje motivaci, neboť nepřiměřená zátěž odrazuje.

4.5. Vztah k pohybovým aktivitám

4.5.1. Faktory ovlivňující vztah k pohybovým aktivitám

Vlivy podílející se na vztahu k pohybovým aktivitám můžeme rozdělit na biologické, psychologické a sociální. Z biologických jsou to především tělesné

dispozice, celkový zdravotní stav a jeho případná omezení. Handicapované dítě se snadno setkává s neúspěchem a výsměchem vrstevníků. Pokud se snaží, aby jim stačilo, musí vynaložit mnohem více energie. Brzy se proto unaví. Je-li potom posuzováno jako líné, vzdorovité, může to vést k jeho další neurotizaci, což se odrazí i na vztahu k pohybovým aktivitám. Do sociálních vlivů počítáme zejména rodinu, školu, vrstevníky, později například prostředí v zaměstnání. V rodině se dítě učí vztahu k pohybu i k vlastní tělesnosti. Pohyb je v různé míře usměrňován, korigován či omezován v závislosti na rodinném pojetí výchovy (od liberální po hyperprotektivní). Rodiče jsou zároveň pro dítě vzorem, který napodobuje, a to i v míře pohybových aktivit. Rodinné prostředí se významnou měrou podílí na utváření postojů ke sportu. Výzkum agentury AMASIA (srov. Zich, 1995, s. 38-47) zjistil, že u rodičů, kteří v současné době sportují, nesportuje aktivně alespoň jedenkrát týdně jen asi třetina jejich potomků, zatímco u těch rodičů, kteří nikdy nesportovali, je to kolem dvou třetin dětí. Vliv rodinné tradice postoje ke sportu je tedy značný a jistým způsobem i dědičný. Stejný výzkum totiž zjistil, že téměř devadesát procent obou rodičů těch mladých lidí, kteří se o sport a tělesnou výchovu prakticky nikdy nezajímali, mají nesportovní rodiče.

K zásadnímu omezení volného pohybu však dochází nástupem do školy, který špatně snášejí zvláště hyperaktivní děti. Je otázkou, zda tento zlom není zároveň prvním krokem postupného přechodu k sedavému způsobu života, ke kterému tak škola nechtěně přispívá. Možná i z tohoto důvodu patří tělesná výchova v tomto věku k nejoblíbenějším předmětům.

Ve vztahu k pohybovým aktivitám je zajímavá i role médií. Hošek, Jansa a Minaříková (2002, s.10) v této souvislosti uvádějí zajímavé zjištění: přestože na vrcholové úrovni sportuje jen zlomek populace, na celkovém obrazu sportu se rozhodující měrou podílí právě vrcholový sport. Ten je totiž prezentován médií. Zakladatel moderních olympijských her Pierre de Coubertin si byl vztahu mezi vrcholovým sportem a tělovýchovou vědom, když napsal: "Aby se sto lidí mohlo oddávat fyzické kultuře, musí padesát lidí provozovat sport. Aby padesát lidí provozovalo sport, musí se jich dvacet specializovat. A aby se dvacet lidí specializovalo, musí jich být alespoň pět, kteří dokáží podat obdivuhodné výkony" (Kössl, Štumbauer, Waic, 2004, s.72). Tento výrok má ovšem i svůj protipól. Na vztahu ke sportu se totiž mohou podepisovat i různé negativní jevy (komercializace, divácké jevy, korupce rozhodčích), stejně jako jednostranná orientace na výkon, a to i

za cenu poškození zdraví (zranění, doping, dlouhodobé následky jednostranné zátěže), což může ovlivnit i vztah k pohybu vůbec, neboť sportovci představují vzor pohybově aktivních lidí. Smutné zjištění v tomto ohledu přinesl výzkum studentů sportovních i nesportovních gymnázií, ze kterého vyplynulo, že téměř všichni oslovení respondenti vnímají vrcholové sportovce jako konzumenty zakázaných látek (Pupiš, Polgár, 2005, s.9). Podle očekávání je za sport nejvíc poznamenaný dopingem považována atletika, k čemuž podle autorů pravděpodobně přispěla i medializace dopingových prohřešků některých závodníků na olympijských hrách v Aténách.

Na povaze preferovaných pohybových aktivit stejně jako na celkovém vztahu k nim se významně podílí věk člověka. V raném období dominuje přirozená potřeba být aktivní, radost z pohybu samotného, z příjemných pocitů navozených změnami tělesné pozice (např. na houpačce, kolotoči, klouzačce apod.). Jak dítě sociálně vyzrává, připojuje se k těmto prožitkům radost ze hry i raná soutěživost (dítě např. „závodí“ s rodiči). Přibližně ve věku nástupu do školy je již dítě schopno chápat pravidla hry a může se tedy věnovat i různým sportovním disciplínám. Dalším motorem motivace se stává soutěživost a úspěšnost v daném sportu. V pozdějším věku dochází k reálnému přehodnocení sportovních ambicí. Ti, kteří zjišťují, že se výkonnostně neprosadí, se sportem bohužel často končí. V období puberty dochází k výrazným změnám jak po tělesné, tak po duševní stránce člověka. Ty se vzájemně ovlivňují a odrážejí se ve změněné motivaci k pohybovým aktivitám. Velkou roli v tomto věku hraje tělesné sebepojetí. Projevuje se větším zaměřením pozornosti na vlastní tělo. U chlapců dochází především k růstu a rozvoji svalů, což zvyšuje jejich společenskou prestiž. Proto začínají vyhledávat pohyb se zaměřením na zlepšení tělesného vzhledu v podobě posilování a různých kondičních aktivit. U dívek se zvyrazňují ženské rysy. Jelikož sociokulturní stereotypy kladou větší důraz na ženskou krásu, než na mužskou a vzhledem k současnému ideálu krásy, dochází u dívek v tomto věku k prvním problémům s postavou a snahami o redukci tělesné hmotnosti, které se projevují i v povaze pohybových aktivit. Tyto motivy pokračují i v adolescentním věku. Celkově však s přibývajícím věkem pohybových aktivit ubývá. Zatímco šestileté děti mají v průměru něco mezi 4-6 hodinami pohybu týdně, ve čtrnácti je to už jen něco přes dvě hodiny (Doubava, 2002, s. 12-13). Důvodem jsou změněné zájmy, nedostatek času, nevyhovující prostředí, později i změněný životní styl spojený se sedavým zaměstnáním. Pohybové aktivity v dospělosti motivuje potřeba maximální výkonnosti v zaměstnání, spojená s dobrou kondicí. Postupem věku se začínají objevovat i první zdravotní problémy,

pohybové aktivity se proto častěji orientují na kompenzaci sedavého zaměstnání, na prevenci zdravotních rizik (jogging) i na nápravu již vzniklých potíží (bolesti zad apod.).

Je zřejmé, že v každém období motivuje člověka něco jiného. Základní, přirozená potřeba pohybu je však společná všem věkovým kategoriím, postupem věku se spíše stává méně uvědomovanou. Svoboda a Hošek k tomu poznamenávají (1992, s.4): „Dnes stojíme před skutečností, že ke komplexnímu pohledu na člověka nás nutí spíše kritická ekologická situace než niterné potřeby jednoty těla a duše. Běháme proto, abychom unikli infarktu, a teprve ex post zjišťujeme, jaké pozitivní vlivy to přináší pro naši psychiku.“

4.5.2. Postavení pohybových aktivit v hodnotovém systému

Sociologické výzkumy hodnotových systémů lidí napříč sociálním spektrem staví dlouhodobě na první místo hodnotu zdraví (srov. Sak, Saková, 2004, s.10). Výzkum agentury AMASIA (srov. Zich, 1995, s. 38-47) dotazoval 538 mladých lidí ve věku do 30 let. Ukázalo se, že největší význam dotazovaní přikládali sportu a tělesné výchově v oblastech, které souvisejí se zdravím, tělesnou kondicí a zdravým duševním vývojem člověka. Oceňována byla i relaxační funkce sportu. Z výzkumu jasně vyplynulo, že pohybové aktivity jsou považovány za důležitou součást životního stylu. Stejný výzkum však zároveň zjistil, že počet lidí, kteří jsou skutečně pohybově aktivní, je ve skutečnosti daleko nižší. Za aktivně sportující bylo možné považovat zhruba 50% dotázaných. Při porovnání věkových kategorií v tomto vzorku byla navíc konstatována sestupná tendence. Podíl pohybově aktivních byl se ve skupině 15-18 letých pohyboval kolem 70%, mezi 19-22 to bylo zhruba 50%, po 22 roce věku už jen okolo 33%. Porovnáme-li to s proklamovanou hodnotou zdraví a významem pohybových aktivit pro jeho upevnění, vidíme nápadný rozpor.

Nabízí se otázka, co tento rozpor způsobuje? Nejčastěji uváděnými důvody ve zmíněném výzkumu byly: nedostatek času, pohodlnost, ale také nevyhovující sociální prostředí vyjádřené výroky typu „pro sportování zde není parta.“ Není divu: klesá-li s věkem frekvence pohybových aktivit, je také stále těžší najít vrstevníky ke společnému sportování, což opět negativně ovlivňuje motivaci. Naopak nevhodné materiální podmínky či nevyhovující prostředí uvádělo jen kolem 10% dotázaných. Autoři výzkumu shrnují, že

na snižující se tendenci k pohybovým aktivitám má hlavní vliv přijetí pasivně konzumního životního stylu. Vědomí užitečnosti pohybu pro zdraví samo o sobě totiž nestačí. Aby člověk skutečně začal konat, nestačí vědomí racionálních argumentů pro určitou aktivitu. Nutné je vnitřní přesvědčení, které zahrnuje i afektivní stránku lidské mysli. Jinými slovy, nestačí vědět, že něco je pro mne prospěšné, musím to i cítit a chtít. Z tohoto důvodu je třeba ptát se, co by mohlo zlepšit celkovou motivaci k pohybovým aktivitám.

Ze zmíněného výzkum také vyplývá, že respondenti by uvítali větší počet hodin tělesné výchovy. Pokud jde o cíle, které v tělesné výchově považují za nejdůležitější, dotázaní nejvíce očekávali přínosy pro zdraví a celkovou tělesnou kondici. Z hlediska školní tělesné výchovy je jasné, že při stávajícím počtu 2 hodin týdně nemůže být tohoto cíle dosaženo. Přihlédneme-li k počtu žáků, je zřejmé, že intenzita sportovního výkonu nemůže být v tomto ohledu dostatečná. Z tohoto důvodu je patrné, že vedle školní tělesné výchovy by děti měly ještě dále sportovat. Velkou váhu přikládali dotazovaní také cíli, který byl ve výzkumu označen jako „výchova dobrého vztahu ke sportu“.

4.5.3. Úloha školní tělesné výchovy

Problém hypokineze neohrožuje pouze tělesné, ale i duševní zdraví člověka. Pro školní tělesnou výchovu z toho vyplývá zásadní úkol – podněcovat pohybové aktivity dětí a navozovat pozitivní vztah k nim, díky němuž v těchto aktivitách budou pokračovat i po skončení povinné školní docházky. Tohoto cíle však nelze dosáhnout bez žákovy vnitřní motivace. Žáky je proto třeba k pohybu motivovat nejen verbálními informacemi o užitečnosti pro zdraví - v tomto věku totiž zdravotní problémy ještě nepociťují. Spíše jde o to zprostředkovat takové prožitky, o které by se vědomí užitečnosti pohybu pro člověka mohlo opřít. Na rozdíl od ostatních předmětů k tomu má tělesná výchova ty nejlepší podmínky – děti mají přirozenou potřebu pohybu, nepracuje se tu s abstrakcemi, ale s vlastním tělem a bezprostředním prožitkem, vzniká zde řada emocionálních situací. Pozitivních, ale i negativních. Má-li být tělesná výchova skutečně výchovou, musí s těmito aspekty uvědoměle zacházet. Prožitky z ní totiž mohou být významným podnětem k pěstování pohybových aktivit mimo školu a k zařazování pravidelného pohybu i po skončení školní docházky.

5. Motivace ve školní tělesné výchově

Školní tělesná výchova patří obecně k oblíbeným předmětům. Velmi oblíbená je zejména u dětí mladšího školního věku. S přibývajícím věkem ale tato obliba klesá, a to hlavně u dívek mezi 13-15 lety, což souvisí s vývojovými změnami v tomto období a také s tím, že v tomto věku se hlavně chlapci orientují spíše na sportovní oddíly a kluby. Zvyšuje se však i počet absencí a osvobození z tělesné výchovy. Výzkum (Slezák, 2006, s.1-2) zkoumající množství absence a osvobození z tělesné výchovy na 45 slovenských středních školách zjistil téměř 50% počet absencí a osvobození. Přitom jen 0,6% osvobozených žáků navštěvovalo zdravotní tělesnou výchovu. Autoři výzkumu proto apelují na zlepšení motivace k pohybovým aktivitám.

Podle klasického Herbartova trojúhelníku se výuka odehrává v interakci učitel-žák-učivo. Chceme-li se zabývat motivací žáka, musíme vzít všechny tři vrcholy tohoto trojúhelníku v úvahu.

Učivo ovlivňuje motivaci žáka především stanovením požadavků na výuku. Ty mohou vycházet z žakových potřeb (přirozená potřeba pohybu) či je naopak ignorovat až potlačovat (důraz na výkon). Záleží jednak na celkovém pojetí a cílech tělesné výchovy, jak jsem nastínil v historickém přehledu, jednak na míře volnosti, kterou učitelé poskytují závazné dokumenty. Příkladem striktního vymezení úkolů jsou již zmíněné osnovy z roku 1954. Větší volnost v pojetí výuky naopak učitelé nabízí chystaný Rámcový vzdělávací program, o kterém pojednám později.

Učitel tělesné výchovy do výuky vnáší svůj styl (autoritářský, liberální, demokratický apod.), svou představu o kvalitní výuce a také své pojetí žáka a svou vlastní motivaci. Hošek (1992, s.1-3) v této souvislosti upozorňuje na riziko, že se tělocvikáři zaměří více na talentované jedince a ostatní žáky nechají vně svého zorného pole. Povinná tělesná výchova byla dle jeho názoru koncipována tak, že vyhovovala hlavně sportovním talentům (cca 1/3 žáků ve třídě), zatímco ostatní od pohybu spíše odrazuje. Tělesná výchova ve stylu „talentování pro talentované“ je však nepřípustná. Cílem je rozvoj všech žáků, proto by výuka měla směřovat k rekreačním činnostem, respektive dovednostem použitelným i mimo školu, respektive v dalším životě. Dalším problémem je důraz

na výkon, který řadu dětí, jež na požadavky učitele nestačí, odrazuje. Dochází tak k paradoxu: děti, které pohyb potřebují nejvíce, ztrácejí motivaci a hodinám se raději snaží vyhnout. Stále častěji pak dochází k osvobození žáků z tělesné výchovy, a to v přímé úměrnosti věku.

Z hlediska žáka se na motivaci podílejí zejména jeho potřeby. Základem je přirozená potřeba pohybu, ale významnou roli hrají i další faktory. Mezi ně patří především fyzické dispozice, zájmy a zkušenosti s pohybovými aktivitami. Převažují-li spíše negativní zážitky, lze očekávat odpor k tělesné výchově (srov. Hošek, 1992, s.1-3) a k pohybu vůbec, který často v zakonzervované podobě přetrvává po celý život. Biologicky sebestopšnější tělesná aktivita má totiž nedostatky, je-li pro žáka deprimující, frustrující nebo sociálně degradující. Hošek (1996, s. 9-11) v této souvislosti upozorňuje, že školní tělesná výchova často přispívá k jednostrannému sebevědomí fyzicky disponovaných a naopak podrývá sebevědomí méně disponovaných žáků. Obézní, nešikovné a pohybově deprivované děti bývají vystaveny výsměchu spolužáků, který učitelé, často nevědomě, posilují. V tělesné výchově se navíc více než kde jinde obnažují různé tělesné i jiné nedostatky žáků (odolnost), což může iniciovat šikanu (srov. Hošek, 1996, s. 9-11). Učitel tělesné výchovy toto nebezpečí často podporuje podle hesla „srab má dostat zabrat“. Problémem není ani tak samotný fakt „sáhnutí si na dno“ vlastních možností, jde spíš o to, aby se tak dělo bez rizika výsměchu či jiného snižování důstojnosti. Vždy bude někdo poslední, nesmí se však proto stát outsiderem.

Tento problém má i etický rozměr, jímž je otázka práva silnějšího. Právě v tělesné výchově se totiž vyskytuje řada situací, které mohou sloužit jako vzor pro utváření postojů žáků k této otázce. Záleží na tělocvikáři, zda svým přístupem princip práva silnějšího koriguje či naopak posílí. Školní tělesná výchova tak umožňuje proniknout hlouběji do provázanosti vztahů ve třídě. V pohybových hrách se pak spontánně projeví nejen připravenost jednotlivých účastníků podat herní výkon, ale také jejich zařazení ve skupině. Podle Bláhy (2003, s. 11-15) se v pohybových hrách uplatní spíše dominantní jedinci. Typické je to v případě kolektivních invazivních her jako je fotbal. Dominantní jedinci se stávají „kapitány“ družstev, vybírají si spoluhráče od nejlepších po nejhorší a i během hry vykazují znaky dominance – držení míče ve stylu „hraní si pro sebe“, nižší počet přihrávek, větší podíl střel apod. Vyučující by zde měl vytvářet protiváhu a nabízet alternativy, aby se mohli uplatnit i méně disponovaní, resp. nedominantní jedinci. Může

např. určovat kapitány družstev tak, aby se v této úloze postupně vystřídal všichni. Samozřejmostí je též důraz na dodržování pravidel a zásad fair play. Další variantou je určení týmů losem, aby mohly vznikat různorodé týmy. Jinou možností jsou hry, které omezují dobu držení hracího předmětu či manipulaci s ním (intercross, korfbal, frisbee) nebo hry se střídáním práva hrací předmět odehrát (volejbal, ringo). Jedinečné jsou v tomto ohledu pálkovací hry (baseball, softball). Pravidla těchto her totiž vyžadují, aby určité množství pohybových úloh absolvovali všichni hráči (hlavně v týmu, který je „na pálce“). Tíha odpovědnosti za výsledek utkání je značně rozložena.

5.1 Motivační metody v tělesné výchově

Výzkum provedený Chebeněm (2006, s. 7-10) zjišťoval, které motivační metody jsou v hodinách tělesné výchovy nejpreferovanější a nejčastěji používané. Na prvním místě uvádí různé soutěže realizované zejména ve sportovních hrách. Jako důvod, který ve výzkumu ověřovala interview se žáky, Chebeň uvádí jejich soutěživost a jejich touhu po vítězství. Názory na vhodnost kompetitivních činností v tělesné výchově se však různí. Mezi klady kompetice můžeme zařadit motivaci k výkonu, odvaze, bojovnosti. Mezi zápory naopak stres, narušování sebedůvěry až demotivaci u těch, kteří předem vědí, že neobstojí. Vzhledem k výše uvedeným důvodům tedy může působit negativně i na motivaci. Dalším důvodem může být odpor ke kompetitivním činnostem jako takovým, neboť ne všechny děti soutěžit chtějí, ale musejí. Baumgarten (srov. Dobrý, 2002, s. 2-10) např. doporučuje zařadit soutěžení ve škole až od 10-ti let. Dobrý zase cituje výzkum, podle kterého někteří VŠ studenti uváděli, že odpor k tělesné výchově získávali už na 1. stupni ZŠ kvůli neúspěchu v soutěživých činnostech (Dobrý, 2002, s. 2-10). Dle mého názoru má kompetice v tělesné výchově své místo, a to především proto, že soutěž je základním principem všech sportů, bez kterých si dnešní tělesnou výchovu nelze představit. Jde však o to, aby kompetice nebyla jediným principem, který by upozadil důležité cíle, jako je zlepšování vlastních kompetencí tělesných, duševních a sociálních, především vnímání etických hledisek, o kterém pojednám níže.

V pořadí druhou metodou, kterou podle Chebeně (2006, s. 7-10) učitelé tělesné výchovy nejčastěji aplikují, jsou praktické ukázky různých pohybových dovedností, a to buď v podání učitele nebo formou videonahrávky, které jsou však méně časté. Velký význam hraje i motivace žáků v úvodní hodině tělesné výchovy na začátku školního roku.

Jako nejpreferovanější organizační formu vyučování Chebeň (2006, s. 7-10) uvádí skupinovou práci, která má nejčastěji charakter činnosti ve družstvech. Skupinová práce umožňuje lepší využití cvičebních prostor i možnost vzájemné zpětné vazby mezi žáky. Pro učitele je však organizačně náročnější.

5.2 Jak zlepšit motivaci ve školní tělesné výchově?

Motivaci dělíme na vnitřní (např. funkční libost z pohybu) a vnější (např. známka). Chceme-li zvýšit zájem dětí o pohybové aktivity, musíme zlepšit především vnitřní motivaci. Jelikož děti mají přirozenou potřebu pohybu, je úlohou vyučujícího, aby tuto potřebu využil. Proto se doporučuje zakládat tělesnou výchovu více na oblíbených činnostech či alespoň přijatelných při zachování dalších cílů jako je zdravotně orientovaná zdatnost. V této souvislosti se nabízí otázka, co vlastně děti od tělesné výchovy chtějí. Výzkum Sallise (srov. Frömel, K., Sigmund, E., Neuls, 2002, s.41-46) roku 1999 položil tuto otázku 1504 severoamerickým dívkám a chlapcům mezi 10-18 lety, při rovnoměrném zastoupení národností, ras i socioekonomických podmínek. Z výzkumu vyplynulo, že nejvíc děti očekávají především pocit uspokojení, prožitek pohybové aktivity a přátelské atmosféry ve výuce a možnost využití předkládané a realizované pohybové aktivity i ve volném čase. Navíc preferují takové pohybové aktivity, které lze provádět spolu s rodiči.

Podle Mandiga a Holta (srov. Dobrý, 2006, s. 9-17) budou děti vnitřně motivovány k účasti na pohybové činnosti, jestliže budou věřit, že o ní alespoň částečně samy rozhodují a podílejí se na její kontrole, že k ní pociťují vztah, a že se cítí dobře při jejím provádění. Samostatnost a odpovědnost žáků jsou zároveň významné obecně výchovné cíle. Následující výzkumná zjištění potvrzují, že i sami žáci je vyžadují.

Mají-li jedinci, účastníci se činnosti, určitou jistotu, že v ní mohou dosáhnout svých osobních cílů, bude jejich vnitřní motivace podporována. Mají-li pocit, že jsou kontrolováni vnějšími faktory (požadavky učitele), bude klesat. Při testování různých didaktických stylů žáci uváděli vyšší úroveň vnitřní motivace, když jim učitel nabídl možnost volby z určitého počtu pohybových činností a nekontroloval každé jejich rozhodnutí (srov. Dobrý, 2006, s. 9-17).

Vnitřní motivaci dále ovlivňuje vnímaná kompetence a činnosti odpovídající svou náročností úrovni žáků. Když měly děti možnost zvolit si úroveň obtížnosti úkolu a nebyly za svůj výkon známkovány, volily si nejčastěji úkoly, které představovaly individuálně optimální výzvu (srov. Dobrý, 2006, s. 9-17). Důležitý je i čas věnovaný nácviku různých dovedností. Žák by ho měl mít dostatek, aby mohl daný úkol zvládnout. Z hlediska vnímané kompetence je to lepší, než množství dovedností zkoušených v krátké době. Zvládnutí daného úkolu totiž již samo o sobě motivuje. Z organizačních důvodů (hromadná výuka) však tento požadavek není vždy naplněn – vznikají dlouhé prostoje, žák má málo pokusů na to, aby úkol mohl zvládnout, úkoly se navíc rychle střídají. Vhodné je z tohoto důvodu např. rozdělení žáků do menších skupin, přičemž každá může nacvičovat jinou dovednost a žáci si mohou vzájemně dávat zpětnou vazbu. Jinou možností je nechat žáky nacvičovat o samotě, neboť pocit, že žáka při cvičení neustále někdo pozoruje a hodnotí, působí rušivě. Nutno však uvážit i bezpečnost takovéto organizace cvičení.

Učitel by měl dále dbát na přiměřenost úkolů aktuálním dispozicím žáka. Častou příčinou nechuti k pohybu je obava z velké fyzické náročnosti, která často pramení z dřívější zkušenosti s nepřiměřenou zátěží. Zatížení vysoké intenzity nemusí trvat dlouho, kratší úseky nízké nebo střední intenzity budou mít celkově vyšší přínos a příznivě ovlivní motivaci, neboť žák zažívá úspěch a má svůj výkon více pod kontrolou, čímž se zvyšuje i pocit kompetentnosti (srov. Dobrý, 2002, s.2-6).

Otázka zpětné vazby je z hlediska motivace rovněž velmi důležitá. Suchomel (2004, s. 2-7) odmítá doporučení „hlavně musíte chválit“ – podle něj je významnější vnímaná kompetence, subjektivní pocit, rozvoj sebehodnocení. Proto je třeba takových zpětných informací, které mají věcný obsah a podporují vnímání kvality vlastních výkonů (např. korektivní pokyny). Naopak hodnocení sdělující nekompetentnost či vynechávající konkrétní charakteristiky výkonu (sdělení typu „dobře/špatně“), vnímání vlastní kompetence nepodporují a ve výsledku demotivují, neboť i bez nich žák dobře ví, že se mu výkon nepodařil, neví však, jak by jej mohl zlepšit. Suchomel navíc požaduje, aby se žák uměl otestovat sám např. na základě standardizovaných norem a testů, jako je BMI index, Eurofit, Unifittest, Fitnessgram apod., čímž by se mu dostalo i vnější zpětné vazby. Výzkumy totiž zjistily, že odměny v podobě informace o výkonu motivují více než např.

peněžní odměny, po jejichž odstranění se snižuje pravděpodobnost pokračování v činnosti (srov. Suchomel, 2004, s. 2-7).

Mezi nejoblíbenější činnosti v tělesné výchově patří pohybové hry. Při velkém počtu hráčů se však i ony stávají z hlediska motivace problematickými. Snižuje se totiž frekvence kontaktů jednotlivých hráčů s míčem, iniciativu často přebírají hráči dominantnější a pohybově nadanější. Proto se doporučuje do výuky zařazovat více souběžných utkání týmů o menším počtu hráčů (cca po třech hráčích), neboť v takovém týmu má každý účastník pro družstvo stejný význam, nikdo nemá přisouzenou roli útočníka nebo obránce, pozornost každého hráče i jeho výkon je stále na vysoké úrovni.

Obecně platí, že abychom zvýšili motivaci dítěte ke sportování i mimo školu, měla by škola žákům nabídnout celou paletu pohybových činností a naučit je, jak je využívat ve volném čase. To potvrzují i informace z výzkumů: lépe na tom většinou byly s fyzickou kondicí ty děti, které dostaly v tělocviku i návodné informace, jak sportovat (srov. Doubrava, 2002, s.12-13). Jelikož aktuální motivace jednotlivých dětí k pohybovým aktivitám se obvykle liší, Cardinal a Engels (srov. Dobrý, 2002, s.2-6) uvažovali o možnostech působení na žáky podle míry jejich zainteresovanosti a rozpracovali koncept pěti stádií změny. Učitel by měl nejprve rozpoznat, ve které stadiu se dítě nachází a podle toho volit vhodnou motivační strategii. V seznamovacím stadiu žáci nemají představu o významu a možnostech pohybu v životním stylu. Učitel by měl tyto žáky seznámit s nabídkou pohybových aktivit. Vhodnou formou je například diskuze o sportu, který žáci viděli v televizi. Ve stadiu vlastních úvah již žáci uvažují o pohybu, cílem učitele je prohloubení tohoto zájmu. Diskuze se může týkat například tématu vyhýbání se pohybu, možností většího zařazování pohybu do běžného denního režimu, úvah o tom, které pohybové aktivity žáky baví, ve kterých se jim nejvíce daří. Jinou variantou je diskuze o významných osobnostech a roli, kterou hrála v jejich životě pohybová aktivita. V přípravném stadiu je již pozorovatelný zájem žáků angažovat se. Vstupují například do sportovního klubu nebo činí osobní závazky (zlepšení fyzické kondice). Učitel může žákům pomoci v plnění těchto závazků nabídkou vhodných pohybových aktivit, pomoci s jejich plánováním. V činnostním stadiu se nacházejí žáci, kteří si již upravili životní režim, pravidelně cvičí nebo sportují. Tyto žáky učitel může odměnit nějakou zajímavou činností v hodině tělesné výchovy. Může je například pověřit pomoci ostatním žákům se

sestavováním pohybového režimu. V posledním, udržovacím stadiu učitel pomáhá žákům vytrvat, diskutuje s nimi například o vzniklých problémech a pomáhá je řešit.

5.3 Hodnocení v tělesné výchově ve vztahu k motivaci

Klasifikace v tělesné výchově jako i v dalších výchovách (hudební, výtvarná výchova) je předmětem diskuzí. Výraznou roli zde totiž hrají individuální rozdíly, nadání či fyzické dispozice, které se zvláště během růstu mohou velmi lišit. Ty hovoří spíše proti hodnocení známkou a přiklání se ke slovnímu hodnocení. Na druhé straně je zde obava vyučujících ze ztráty jednoho ze základních nástrojů vnější motivace, ke kterým tradiční forma klasifikace jistě patří. Kromě toho je i určitým druhem zpětné vazby pro dítě a zejména pro rodiče, kteří jsou na tuto formu klasifikace navyklí. Významnější je však dle mého názoru otázka, na základě jakých kritérií mají být žáci hodnoceni. Jsou-li žáci hodnoceni podle určité normy, např. časového limitu pro vytrvalostní běh, který je pro některé méně zdatné žáky nedosažitelnou metou, je pravděpodobné, že tito žáci ztratí motivaci zlepšovat své vlastní výkony. Například žák, který sice uběhne 1500 metrů, ale jelikož nesplnil limit, je hodnocen známkou nedostatečně. Neúspěch může motivovat, je-li však příliš častý, hrozí rozvinutím naučené bezmocnosti – žák ztratí chuť pokoušet se i o reálně dosažitelné výsledky. Naopak nadaní žáci, kteří limitních hodnot dosahují bez potíží, nemají potřebu svůj talent dále rozvíjet. Stejně demotivačně působí, jsou-li mezi sebou porovnávání žáci výkonnostně výrazně vzdáleni. Má-li být tělesná výchova skutečnou výchovou, musí žáky vést k poznání vlastních sil, možností a limitů a k práci na jejich zlepšování. Doporučovan je proto způsob hodnocení, které je vztaženo k možnostem každého žáka, k vývoji, který jeho momentálnímu výkonu předcházela a k prokázané pílí. Větší důraz by měl být také přikládán na žákovu schopnost ohodnotit vlastní výkony a plánovat možnosti vlastního zlepšení – danou trať uběhne rychleji, udělá více kliků než minule apod. Tím se ruší rozdíly dané disponovaností žáků a individuální norma může stejně motivovat nadané i nenadané. Úspěch tak mohou zažít i méně nadaní žáci. Práce se žákem se má zaměřit na proces a na sebehodnocení jedince, nikoliv na výkon.

Respondenty výzkumu uskutečněného Mužíkem a Trávníčkem¹ bylo 201 studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Tento výzkum mimo jiné zjišťoval způsob

¹ MUŽÍK, V., TRÁVNÍČEK, M. *Tělesná výchova jako součást podpory zdraví* [online]. c2006 [cit. 2006-10-20]. Dostupné z: <<http://svp.muni.cz/download.php?docId=122>>.

klasifikace v tělesné výchově v době, kdy respondenti byli žáky ZŠ nebo SŠ. Výsledky tohoto šetření ukázaly, že tělesná výchova měla v blízké minulosti převážně sportovně výkonnostní charakter, a to zejména na 2. stupni ZŠ. Žáci byli hodnoceni především za pohybové dovednosti, resp. za sportovní výkon (splnění výkonnostních limitů apod.), případně za pohybovou aktivitu ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy. Jejich celková pohybová aktivita v týdenním režimu obvykle nebyla sledována ani zohledňována. Rovněž nebylo přihlíženo k ukazatelům tělesného zdraví, resp. zdravotně orientované zdatnosti.

5.4 Pojetí těla a jeho vliv na vztah k tělesné výchově

Posledním aspektem, který v souvislosti s motivací zmiňuji, a který zároveň předznamenává kapitolu o tělesném sebepojetí, je problematika samotného vnímání lidské tělesnosti. Hošek (1992, s.1-3) zmiňuje, že těsně po pádu komunistického režimu se na něj začali obracet někteří vysokoškolští studenti, žádající zrušení povinné tělesné výchovy, neboť „je nedůstojné vysokoškoláka žďuchat do mičudy a metat kozelce“. Ačkoliv je třeba brát taková prohlášení s rezervou, o něčem přesto vypovídají. Tělesná cvičení jsou v západní kultuře spojována především se snahou po zdokonalení fyzických vlastností těla, méně s duchovními aspekty jako je tomu např. v různých východních praktikách (jóga, tai-chi apod). Pokud tělo je pojímáno jako nástroj, který se opracovává bezduchým drilem ve jménu dosažení vysokých výkonů či zlepšení vzhledu, nemůžeme se divit stereotypnímu názoru, podle kterého mají návštěvníci posiloven „místo mozku sval“. Ve spojení s jóginem takové rčení neuslyšíme, ačkoli i zde se určitě nějaká najdou.

Dle mého názoru tento problém souvisí s naší filozofickou tradicí, promítající se do chápání vztahu duše a těla. V západní kultuře v minulosti převážil dualismus, a to zejména vlivem středověkého odmítání tělesnosti a karteziánským zpředmětněním těla jako res extensa. Ten je vyjádřen vlastnickou tezí „mám tělo“. Podle Hogenové jsou tělesná výchova a sport tímto pojetím dotčeny nejvíce. „Zatímco v Číně a Japonsku se sportuje v intencích noncartesianismu, tedy jednoty duše a těla, u nás se cvičí jen tělo a vítězství ve sportu je vítězstvím jen těla. Tělo se ve sportu stalo prostředkem vydělání peněz, aby tělo lépe sloužilo, pomáhá se mu chemií v nejrůznějších formách. Anabolika fungují podobně jako benzin ve spalovacím motoru, zvyšují výkon a výkon ve sportu slouží jako modla pro pohanské národy. Výkon ve sportovních odvětvích funguje jako

zboží, má svou tržní cenu“ (Hogenová, 2000, s.95). Výchova těla se tak pole Hogenové stala výrobou výkonů prostřednictvím odcizeného těla.

Vzhledem k tomu, že v historickém vývoji tělesné výchovy se uplatňoval především její branný aspekt (spartská výchova, výchova středověkých rytířů, v původní fázi i Tyršův Sokol), domnívám se, že tím došlo k umocnění tohoto instrumentálního pojetí. K posunu k monisticky orientovanému pojetí („jsem tělo“) dochází až od dvacátého století, a to jednak díky fenomenologické kritice karteziánského dualismu, ale také změnou chápání pojmu zdraví, objasněním psychosomatických vztahů v nemoci, vlivem východních nauk, cvičebních systémů a bojových umění, celostní medicíny a s nimi svázaných módních trendů. Nutno však podotknout, že otázka vztahu duše a těla je stále otevřená.

Následující výzkum (Hošek, 1998, str. 58-59) zkoumal, jak tento problém vnímají studenti učitelství tělesné výchovy. 67 studentům 1. ročníku učitelství bylo uloženo písemně zpracovat esej na téma: Mám tělo nebo jsem tělem? Odpovědi byly roztrženy na tři skupiny: 1. Mám tělo 2. Jsem tělem 3. Vyhybavá odpověď. Nejvíce názorů spadalo do první skupiny – 64 procent (80 procent děvčat, 48 procent chlapců). Do druhé skupiny se zařadilo 27 procent odpovědí (15 procent děvčat a 40 procent chlapců). Do vyhybavých odpovědí bylo zařazeno 9 procent odpovědí (5 procent dívek a 12 procent chlapců). Z kvalitativního hlediska bylo podle autora zajímavé sledovat, jak studentské úvahy o tělesnosti ovlivňuje aktuální četba (především Moodyho úvahy o životě a smrti, téma transplantací). Frekvencované, zvláště u dívek bylo téma „zápasu s tělem“, jeho hmotnosti a pohodlnosti. Časté bylo i téma sexu, mateřství. Mužské názory směřovaly spíše k identitě a instrumentalitě těla. Zajímavé je, že prvky narcismu byly častější u mužů než u žen. Autor výzkumu upozorňuje, že téma tělesnosti je u studentů TV zanedbané, zjednodušené a vyžaduje kultivaci.

6 Problém správného držení těla

„Jestliže se každý školák naučí číst, psát a počítat tak, že mu tyto dovednosti vydrží na celý život, proč by se nemohl také každý naučit celoživotní péči o svůj hybný systém a minimalizovat výskyt jeho funkčních poruch, které mohou často negativně ovlivnit i funkci vnitřních orgánů? Proč by se žáci nemohli v průběhu školní docházky naučit, jak protahovat svalové skupiny s tendencí k oslabování stejně, jako se naučí, že $1+1=2$?“ Tolik citát Kubálkové (1998, s.46-47). Jeho tón je výmluvný. V souvislosti se zdravotním zaměřením tělesné výchovy dnes často zaznívá pojem zdravotní gramotnost. V této kapitole se věnuji oblasti, která by ve zdravotní gramotnosti měla zaujímat stejně důležité místo jako základní hygienické návyky.

Sedavý způsob života neznamena jen nedostatek pohybu, ale i další zdravotní rizika. Mezi nejčastěji uváděné patří bolesti zad, způsobené dlouhotrvajícím setrváváním ve stejné pozici, typicky u počítače, přičemž dochází ke zkracování a ochabování některých svalů a naopak přetěžování jiných. To vše bývá umocněno sezením v nesprávné pozici. Dlouhodobé zanedbávání tohoto problému může vyústit ve svalové dysbalance až degenerativní změny páteře, nehledě na bolestivost a rychlejší unavitelnost jedince. V horším případě vede až k onemocnění pohybového aparátu, která v současnosti patří k nejčastějším chronickým neinfekčním nemocem, a to nejen u dospělých, ale bohužel také u dětí.

Příčiny vzniku onemocnění pohybového aparátu je třeba hledat již v dětství, kdy se vlivem nesprávného zatížení pohybového aparátu rozvíjí svalová nerovnováha, která vede k vadnému držení těla. V posledních desetiletích se hovoří o enormním nárůstu vadného držení těla u dětí, tento nárůst je spojován se změnou životního stylu, s nadváhou, nedostatkem pohybu a jednostranností moderního způsobu života. Kopřivová (2002, s.19-21) v této souvislosti upozorňuje, že moderní dětská generace vyrůstá jako pasivní sledovači obrazovky, přičemž poukazuje zejména na znepokojující výskyt růstových vad. Výzkum, který uvádí, sledoval 89 dětí mladšího školního věku a zjistil, že jen 5% z nich vykazovalo správné držení těla, v ostatních případech byly zjištěny svalové dysbalance, skoliózy apod. Na vzniku vadného držení těla se podílejí jak vnitřní faktory (vrozené vady, úrazy či choroby, které snižují odolnost pohybového ústrojí vůči zatížení), tak

faktory vnější (jako dlouhé stání, nesprávné sezení, nevhodné pracovní a leckdy i odpočinkové polohy i nevhodný způsob provádění pohybu při běžných činnostech - stoj, chůze, přenášení těžkých předmětů). K rozvoji vadného držení těla přispívá i celá řada zdánlivě vzdálených příčin (vady zraku, neprůchodnost dýchacích cest, zpožděný duševní vývoj).

U dětí v ČR představují obtíže pohybového aparátu třetí nejčastější příčinu dlouhodobého sledování lékařem (častější jsou alergická onemocnění a poruchy zraku). Výzkum Centra hygieny životního prostředí¹ zkoumal ve spolupráci s 33 dětskými lékaři v 10 městech ČR soubor 3520 dětí ve věku 7,11 a 15 let. Vadné držení těla se vyskytlo u 38% vyšetřených dětí. S věkem se podíl dětí s vadným držením zvyšoval, a to zejména mezi 7. – 11. rokem věku. V tomto období probíhá u dítěte zrychlení růstu, které je charakteristické převážně růstem do výšky, teprve po jedenáctém roce věku dochází i k hormonálním změnám, které jsou provázeny nárůstem svalové hmoty, svalový korzet se zpevňuje. V následující věkové skupině (15 let) byl nárůst vad držení těla minimální. Tento výsledek má velký význam v tom, že naznačuje, do jakého období mají být nasměrovány preventivní aktivity. Jedná se tedy o období mladšího školního věku (7 – 11), kdy je nižší adaptace na jednostrannou zátěž. U dětí s vadným držením těla byl zaznamenán vyšší výskyt bolestí hlavy, krční a zejména bederní páteře a celkově vyšší výskyt dlouhodobých zdravotních obtíží. Pozitivním zjištěním byl nižší výskyt vadného držení těla u sportujících dětí, a pravděpodobnost výskytu se dále snižovala s rostoucí frekvencí a počtem hodin za týden. Zatímco sportu a aktivnímu pohybu věnují děti v průměru 4 hodiny týdně, sledováním televize, videa a počítačovými hrami stráví v průměru až 14 hodin týdně. Autoři výzkumu konstatovali, že výskyt vadného držení těla je vysoký, a že je třeba tento problém vnímat jako počátek řady obtíží v dospělosti.

Mezi základní poruchy držení těla počítáme chabé držení charakteristické celkově nižším napětím svalstva, plochá záda s nedostatečným zakřivením páteře, zvětšená hrudní kyfóza (kulatá záda a odstávající lopatky) se zvětšeným vyklenutím hrudní páteře, zvětšená bederní lordóza se zvětšeným prohnutím bederní páteře a skoliotické držení s vychýlením páteře do stran. Nesprávné držení těla se projevuje zhoršenou funkcí svalů, a to zejména jejich schopností držet polohu. Proto je pro řadu žáků obtížné delší zaujetí základních

¹ *Výsledky šetření - vadné držení těla* [online]. c2003 [cit. 2006-10-28]. Dostupné z: <<http://www.szu.cz/chzp/indikatory/drzenitela/2003.html>>

poloh jako je stoj a sed, zvláště těch s celkově nižším svalovým napětím a vyšším rozsahem kloubní pohyblivosti. Toho by si měl být vědom každý učitel, nejen tělocvikář. Tito žáci jsou neklidní, a jelikož ve stejné pozici dlouho nevydrží, začínají se různě pohybovat, což může být chápáno jako projev nekázně. Problematický je zejména tzv. stoj spojný, který je sice estetický, ale z hlediska držení těla nezdravý.

Vzhledem k rozsahu a závažnosti zmíněných poruch by už škola měla na tyto problémy připravovat a naučit žáky nejen správnému držení těla, ale i základním kompenzačním cvičením. Tento úkol v současné době plní Zdravotní tělesná výchova, kam však bývají zařazováni jen ti žáci, u kterých se již problémy projevily, nejčastěji jsou to růstové vady páteře (lordózy, kyfózy, skoliózy). Problém se ale týká všech, nesprávné držení těla si svou daň obvykle vybírá až v pozdějším věku. Navíc neznalost v této oblasti způsobuje, že jedinci, i když v dobré vůli, používají často nevhodné cvičební tvary nebo cviky provádějí nesprávným způsobem. Preventivním a zdravotním cvičením je nutné se naučit pod odborným vedením. Proto by si všichni žáci měli v rámci povinné tělesné výchovy osvojit základní dovednosti prevence a kompenzace problémů spojených se sedavým zaměstnáním. Kromě osvojení pravidel správného držení těla je to zvládnutí základních uvolňovacích, protahovacích a posilovacích cvičení. Existuje celá řada těchto cvičení, záleží jen na učiteli, kterou variantu zvolí. Problém správného držení těla se však netýká pouze výuky tělesné výchovy, reflektovat by ho měli i vyučující ostatních předmětů, kdy žáci sedí v lavicích (ergonomie sezení). Za úvahu stojí též materiální podmínky, v tomto případě výměna rovných lavic za lavice s šikmou deskou. Důležitý je i nácvik běžných denní činností, např. ergonomické zvedání břemen.

Jinou možností jsou modelové pohybové programy zaměřené na ovlivňování svalové nerovnováhy a pohybových návyků žáků, které více pronikají do denního režimu školy, tedy neomezují se pouze na hodiny tělesné výchovy. Zachrla (2000, s. 15-19) uvádí příklad realizovaného modelového programu pro žáky 1. stupně ZŠ. V jeho rámci byly třídní učitelky proškoleny v oblasti prevence svalové nerovnováhy a ovlivňování pohybových návyků a děti byli podrobeny testování svalové nerovnováhy. Program začínal každý den ráno před vyučováním sérií kompenzačních cviků (viz příloha č.2), které se opakovaly i uprostřed výuky formou pohybově rekreačních přestávek. Dále jim byla věnována část hodin tělesné výchovy a konec velké přestávky. Výsledky testování

na konci roku prokázaly posílení svalového korzetu žáků i zlepšení posturálních a pohybových návyků.

Přikláním se tedy k názoru Kubálkové, podle které by znalost zásad správného držení těla a preventivních a kompenzačních cvičení měla náležet k základnímu učivu tělesné výchovy. „V praxi se uplatňuje pravidlo, že ve dvaceti je postava člověka převážně odrazem přírodních dějů a ve čtyřiceti převážně odrazem životního stylu člověka“ (Svoboda, Hošek, 1994, s.74). Absolvent školy si má odnášet znalosti a pohybové návyky, potřebné ke zdolávání problémů běžného života a zaměstnání. „Tyto znalosti uplatní zřejmě častěji než rychlost, sílu, obratnost a vytrvalost, ačkoliv těm dává tělesná výchova obvykle větší váhu“ (Kubálková, 1998, s.46-47).

7 Tělesná výchova a tělesné sebepojetí

Řada problémů člověka je dnes úzce svázána se vztahem k vlastnímu tělu, tělesným sebepojetím. Tato kapitola má sloužit jako námět pro tělesnou výchovu, neboť ta je v současné době hlavním vyučovacím předmětem, který se na utváření tělesného sebepojetí spolupodílí, byť často nevědomě. Odhaluje totiž individuální fyzické dispozice žáků, jejich přednosti i nedostatky. Zpětná vazba od učitele či spolužáků, ať již verbální či neverbální, pozitivní či negativní, adekvátní či neadekvátní, hraje zvláště ve školním věku svou nepřehlédnutelnou roli. Cílem této kapitoly je problematiku tělesného sebepojetí přiblížit a nabídnout možnosti, jak by se tělesná výchova mohla aktivněji podílet na jeho utváření.

7.1 Co je sebepojetí

Sebepojetí chápeme jako obraz našeho já, postoj k vlastní osobě, který má prvky kognitivní (sebepoznání), emocionální (sebehodnocení) a činnostně regulativní (sebeprosazení, sebekontrola). Na utváření sebepojetí se podílí jednak naše vlastní zkušenost, jednak mínění druhých.

Sebepojetí se významnou měrou podepisuje na našem chování. Ovlivňuje výběr vnímaných obsahů: vnímáme a osvojujeme si to, co s naším sebepojetím souhlasí, obsahy, které mu odporují, odmítáme. Člověk s nepřiměřeným sebepojetím bývá zranitelný, neboť mu neustále hrozí konfrontace se skutečností, např. v podobě reakcí druhých lidí, na kterou odpovídá úzkostí a obrannými reakcemi, které popisuje psychoanalytická literatura. Celková úroveň sebevědomí je dána poměrem obrazu reálného a ideálního já, tedy toho, za koho se považujeme a toho, kým bychom chtěli být. Velikost tohoto rozdílu je nepřímo úměrná míře našeho sebevědomí. Znakem zralé a dobře fungující osobnosti je otevřenost vůči novým zážitkům, kterou podmiňuje jistota o vlastní hodnotě.

Sebepojetí nám pomáhá orientovat se. Kromě chování jím řídíme i svá očekávání. Naše duševní zdraví závisí na tom, jak spolehlivý obraz jsme si o sobě vytvořili, zda známe své možnosti i limity, do jaké míry rozumíme svým motivům. Člověk se zdravým

sebepojetím se stává aktivním a uvědomělým spolutvůrcem svého života. Mezi základní prvky utvářející sebepojetí jedince patří: inteligence, charakter, pocity a tělo.

7.2 Tělesné sebepojetí

Tělesné sebepojetí je definováno jako mentální reprezentace vlastního těla, tzn. představa o jeho rozměrech jako celku, o rozměrech jednotlivých částí a vztah k tělu jako celku i k jeho jednotlivým částem.

Vztah k tělu zakládá vztah ke světu a naopak. Tělo vždy podléhalo sociálním a kulturním vlivům. Význam lidské tělesnosti se v průběhu vývoje naší civilizace měnil. Antický ideál představovala kalokagathia čili harmonie tělesné krásy a ctnostného ducha. Zajímavostí je, že mužské tělo bylo v této době považováno za krásnější než ženské. Zřejmě proto, že krása v tomto pojetí zahrnovala i tělesnou zdatnost. Tento ideál však později vystřídalo opovržení lidským tělem. Nejradikálnější v tomto směru byl zřejmě Plotinos, pro kterého samotné stvoření člověka znamenalo úpadek. V každém člověku podle Plotína přebývá úlomek božské podstaty, ta ale vězí v těle, o které se musíme starat a které nás tudíž od této podstaty dále odvádí. Proto se Plotinos za své tělo styděl, což dovedl do krajnosti tím, že odmítal dát se zpodobňovat. Nástup křesťanství pak tělu přisuzuje atribut pokušení k hříchu. Jelikož křesťanství připravovalo člověka na život posmrtný, bylo tělo vnímáno jako to, co od této přípravy odvádí pozornost, neboť je se svými žádostmi a pudy nečisté a svádí nás na cestu hříchu. Z této doby také pochází ideál neduživého askety, odrážející se dodnes v obrazu typizovaného západního intelektuála. V dalším vývoji je patrný především prohlubující se dualismus v chápání vztahu duše a těla. Tělo je stále více vnímáno jako materiál, který je třeba ovládnout. Tento vlastnický nárok k vlastnímu tělu dovršil Descartes, který od sebe oddělil substance duchovní (res cogitans=myslící vědomí) a materiální (res extensa=rozprostraněný svět těles), mezi které zařadil i lidské tělo. Ty v jeho podání fungují nezávisle na sobě, paralelně, a stojí k sobě dokonce v určitém protikladu. Takový přístup vedl k instrumentálnímu chápání těla - příkladem je La Mettrieův materialisticko-mechanistický výklad člověka jako stroje. Takováto analogie těla se strojem podle Svobody a Hoška (srov. 1994, s. 75) vede mimo jiné k názoru, že námahou (tedy pohybem) se člověk opotřebovává, podobně jako stroj. Opak je však pravdou, bez pohybu tělo degeneruje. V současné době zaznamenáváme opět příklon

k celostnímu, monistickému pojetí tělesnosti, sledujeme odklon od vlastnické teze „mám tělo“ a snahy o hlubší pochopení vztahu těla a duše, vyjádřené tezí „jsem tělo“.

Je zřejmé, že měnící se normy a hodnoty ovlivňují i tělesné sebepojetí člověka. Nároky, které klade současná společnost na naše tělo, jsou vysoké. Přejeme si být štíhlí, zdatní, opálení, zdravě vypadající. K uskutečnění tohoto cíle neváháme vynaložit značné finanční prostředky, navštěvovat různá sportovní zařízení, solária, podstupovat diety i chirurgické zákroky, užívat drahé preparáty. V této souvislosti se hovoří dokonce o nástupu kultu těla, podporovaném na jedné straně médii, na straně druhé pak potravinářským a především farmaceutickým průmyslem. Stoupá péče o tělo (jogging, cyklistika, aerobik, fitness). Tělo se stává naší vizitkou i symbolem úspěchu. Byly prokázány stereotypy spojování tělesných charakteristik s psychickými vlastnostmi – např. obecná představa „co je krásné, to je dobré“ nebo Kretschmerova konstituční typologie osobnosti, ačkoliv je zajímavé, že dřívější chápání Kretschmerova pyknika jako člověka dobrosrdečného a družného se v poslední době změnilo, nyní jsou tyto lidé hodnoceni jako pohodlní, bez vůle, nezodpovědní. Avšak i atraktivní jedinci musí čelit negativním stereotypům: jsou sice považováni za sebevědomé, spokojené, společensky oblíbené, ale zároveň i egocentrické a domýšlivé (srov. Fialová, 2001, s.95).

Tělesné sebepojetí člověka tvoří následující komponenty: vzhled, zdraví a zdatnost. Význam těchto jednotlivých složek se mění s věkem člověka a je závislý i na pohlaví.

7.2.1 Vzhled

Reprezentativní vzhled patří dnes k požadavkům na určitá pracovní místa. Obecně platí, že vzhled má větší význam pro ženy než pro muže, ženy mu věnují mnohem více času i peněz, nicméně i muži často sledují módní trendy v oblékání, střihu vlasů, úpravě vousů a podléhají jim často více, než jsou ochotni připustit. Patologickou variantou posedlosti vlastním zjevem je tzv. adonýský syndrom. Ten postihuje převážně mladé muže, kteří na základě pocitu svalové nedostatečnosti dlouhodobě přetěžují tělo neadekvátním tréninkem. Toto úsilí však nevede ke spokojenosti, nutí k tréninku i navzdory zraněním či onemocněním (záněty šlach) a konzumaci různých různých potravních doplňků, které podporují růst svalové hmoty. Výjimkou není ani užívání anabolických steroidů, což bývá doprovázeno podrážděností a agresivitou, čímž se kruh uzavírá. Je však pravdou, že ženy

jsou silněji determinovány tělem než muži, a to bez ohledu na věk, jejich sociální uznání závisí mnohem více na jejich vzhledu, zatímco muži mohou svou sociální prestiž prokázat úspěchem v práci, penězi, mocí, apod. Atraktivitu ženského vzhledu ovlivňuje nejen hmotnost, proporcionalita postavy či obličej, ale i ladnost pohybů, chůze, ve kterých se odráží tělesný a duševní soulad, tedy celková osobnost. V hodnocení mužské krásy má podstatný význam výška postavy a tendence k instrumentalizaci těla, které má být především silné a výkonné. Péče o krásu patří k celkové životosprávě, která zahrnuje odpovídající výživu, dostatek spánku, vyhýbání se škodlivinám a dostatek pohybu.

7.2.2 Zdraví

Na vzhledu se krom jiného významně podepisuje zdravotní stav. Zdraví můžeme posuzovat podle subjektivních a objektivních měřítek. Výše uvedená definice zdraví v sobě implicitně zahrnuje subjektivní pohled daného jedince. Názor lékaře, kterému přiznáváme status objektivní, totiž není zcela nezávislý a exaktní. Podobně jako při zmíněné statistické dostatečnosti pohybových aktivit i zde vychází lékař spíše ze srovnání s podobnými případy, nikoliv se stavem z hlediska konkrétního jedince ideálním. Opět zde narážíme na problém iluzivnosti statistické normy. Subjektivní náhled na vlastní zdravotní stav má i svůj hlubší význam. Často se zmiňuje, že západní medicína se omezuje spíše na potlačování příznaků, než léčbu nemoci samotné. Jenže nalézt její příčinu ve složitém psychosomatickém komplexu lidského organismu není snadné, také proto, že je nutno brát v potaz i další vlivy jako nevyhovující prostředí, otázky životního stylu apod., což překračuje možnosti praktického lékaře, o specialistovi nemluvě. I do medicíny tak zvolna pronikají poznatky moderních poradenských směrů, které zjistily, že nejkompetentnější osobou, která může příčiny i řešení nalézt, je často pacient sám, neboť právě on je nejlépe informovanou osobou, co se vlastního života týče, on nejlépe zná prostředí, ve kterém žije, on nejlépe ví, jak se cítí, co mu dělá dobře a co ne a zároveň většinou má i určitou představu o řešení. Také proto se dnes volá po zlepšení komunikace mezi lékařem a pacientem. Jinými slovy – do popředí se dostává ten opomíjený „subjektivní“ člověk, se svými pocity, se svým pohledem na svět, se svou volbou a s ní svázanou zodpovědností, i když je pochopitelné, že větší část této zodpovědnosti musí i nadále zůstat v rukou lékaře. Jde spíše o změnu přístupu k pacientovi, výchovu a sebevýchovu pacienta. Jung (srov. 1994, s.38) v této souvislosti zmiňuje dva aspekty subjektivního názoru. Za první: je omezený, člověk nahlíží vždy jen z určitého úhlu pohledu. Na druhou stranu je však tento

názor i věrohodný, neboť jím se člověk orientuje, podle něj se rozhoduje a jedná. Zkrátka podle něho žije a tím je přesvědčivý. Podle objektivních měřítek žít nelze. Nutno však připomenout i odvrácenou stranu této mince. Je jí nechuť přijímat přirozené zákonitosti změn souvisejících s věkem. Za posledních sto let se průměrná délka života lidí ve vyspělých částech světa zvýšila téměř na dvojnásobek, naše těla však stárnout nepřestávají. S tímto faktem se ovšem nehodláme smířit, především proto, že naše kultura adoruje mládí. Postupné uvadání těla, stejně jako ztrátu některých fyzických schopností nevidíme jako přirozenou součást stárnutí. Zisk z toho mají zejména výrobci kosmetických přípravků, plastičtí chirurgové, fitness trenéři apod. Snahou po dosažení nedosažitelného ideálu věčného mládí tak řada lidí své zdraví spíše ohrožuje. V dohledné době lze předpokládat prohloubení tohoto trendu. Nahrává tomu i posunování hranice důchodového věku a s ní spojená obtížnost hledání práce ve vyšším věku, byť tento problém je pochopitelně složitější a nemá jednoduché řešení. Přesto by však škola měla v tomto ohledu apelovat na akceptaci lidské přirozenosti a jejích vývojových zákonitostí.

7.2.3 Zdatnost

Mezi základní složky tělesné zdatnosti patří: aerobní (kardiorespirační) vytrvalost, svalová síla a vytrvalost, flexibilita, a složení těla. Všechny tyto složky lze ovlivňovat cvičením. S určitou rezervou lze říci, že zlepšení tělesné kondice vede i k duševní vyrovnanosti. Člověk, který se cítí fit, je i sám se sebou spokojenější. Výzkum (srov. Fialová, 2000, s. 43-46) z roku 1996 zkoumal v ČR, Německu a Rusku celkem 400 probandů ve věku 30-65 let, přičemž porovnával sportující a nesportující populaci. Potvrdil, že sportující uvědoměleji pečují o své tělo, jsou spokojenější se svým vzhledem, postavou, hmotností, mají vysoké vědomí vlastní ceny, s čímž souvisejí další zdravé návyky jako je nekouření, lepší stravování apod. U nesportujících naopak zaznamenáváme více depresí, úzkostí, neuróz, nižší osobní kontrolu, více psychosomatických potíží, větší nespokojenost s postavou a vzhledem, menší pocit sociální žádoucnosti, jinými slovy horší celkové tělesné sebepojetí.

7.3 Tělové schéma, body image a jiné pojmy

V souvislosti s tělesným sebepojetím bývají často uváděny termíny jako tělesné schéma, tělové schéma, body image apod. Tyto pojmy bohužel postrádají obecněji

přijímané definice. Někteří autoři je zřetelně rozlišují, u jiných se překrývají a jindy významově víceméně splývají. Soustředím se proto raději na určité aspekty, které se za těmito pojmy nejčastěji skrývají.

7.3.1 Hodnocení tělesných parametrů

V této souvislosti bývá nejčastěji užíván pojem body image. Jedná se o posuzování těla z hlediska jeho hmotnosti, výšky, proporcionality a dalších měřitelných charakteristik. Body image má svou objektivní a subjektivní složku. Nejznámější objektivní metodou je tzv. Body Mass Index (BMI), který vyhodnocuje proporcionalitu lidského těla na základě jeho hmotnosti, výšky, pohlaví a věku. Získáme jej, když vydělíme hmotnost těla v kilogramech druhou mocninou tělesné výšky v metrech.

Vědomí dosažení ideální hodnoty BMI je jedním, nikoliv však jediným východiskem pro subjektivní hodnocení těla. Každý člověk má určitou představu o svém těle, o jeho výšce, proporcích či hmotnosti. Tuto představu mu zprostředkovávají jednak smyslové receptory, jednak objektivní ukazatele jako skutečná výška či hmotnost. Tato představa může být v souladu či v rozporu s realitou. Tělesné sebepojetí se vytváří v průběhu vývoje jedince a podílejí se na něm různé, zejména sociální, faktory, od rodiny, přes školu a vrstevníky až k obrazu ideální postavy, prezentovanému sdělovacími prostředky. Je zajímavé, jak se tento obraz mění. Zatímco ideální postavu 60. let představovala Marilyn Monroe, vzorem pro léta devadesátá je Julia Roberts (srov. Atkinson, 2003, s.367). Současná móda tedy upřednostňuje anorektický typ, o čemž svědčí i kritéria pro výběr modelek, jež soudobý tělesný ideál mediálně prezentují. Jedná se o nebezpečný trend, neboť pro řadu žen není možné tohoto ideálu přirozenou cestou dosáhnout, což se odráží ve značně kritickém, neadekvátním hodnocení vlastního těla, až jeho odmítání. V extrémních případech toto odmítání vede k poruchám příjmu potravy (mentální anorexie) a dalším komplikacím. Výzkumy (srov. Fialová, 2001, s.101-106) ukazují zejména u žen nespokojenost s vlastní postavou, a to i v případě normálních hodnot BMI. K nejčastějším výzkumným metodám v této oblasti patří tzv. test siluet (viz příloha č.3). Proband má na škále velmi štíhlých až velmi silných postav vybrat tu, která reálně odpovídá jeho tělu, a tu, kterou pokládá za ideální. Rozdíl mezi těmito hodnotami slouží jako ukazatel míry spokojenosti s vlastním tělem. U žen bývá ideální obraz štíhlejší než obraz reálný.

7.3.2 *Prožívání vlastního těla*

V naší kultuře je tělo tak samozřejmé, že si je uvědomujeme jen při onemocnění či zranění. Vnímání těla a z toho plynoucí představy o těle mají však zásadní význam pro rozvoj identity člověka, neboť ta je hlavně v rané vývojové fázi nerozlučně svázána právě s tělesnými počitky a vjemy. Psychoanalytici považují za klíčové období rané dětství, konkrétně vztah mezi matkou a dítětem v prvních letech života, tzv. fázi symbiotické jednoty. V tomto období prožívá dítě samo sebe jako neoddělené. V rámci zdařilého vývoje je matka dítěti k dispozici tak dlouho, jak potřebuje, podporuje ho a vítá jeho pokroky, dovoluje mu jako součást hry oddělení a první nezávislá podnikání, podporuje tedy pomalé, přiměřené oddělení a vnitřní autonomii dítěte, které se teprve tímto rodí psychicky a postupně získává od matky své oddělené “Já”. U mnoha psychosomatických pacientů byly sledovány v tomto období dva relativně podobné stereotypy chování, a to hyperprotektivní nebo skrytě odmítající chování. Tyto způsoby chování jsou zapříčiněny nedořešenými konflikty matek, které je pak přenášejí na dítě, zpracovávají je na dítěti a jeho těle, které je v této rané, symbiotické fázi obzvláště zranitelné. Tyto matky pak obvykle potřebují své dítě jako “drogu”, úzkostlivě ho hlídají a jsou mu stále přítomné, rozvinou intenzivní kontrolu dítěte, jako by bylo součástí jejich vlastního těla, vysokou měrou reagují na tělesné signály a poruchy jejich dětí, kontrolují a manipulují za účelem toho, aby se tělo dítěte nemohlo stát součástí jeho sebepojetí a tělo pak zůstává něčím cizím, nepatřícím k “Já” a zůstává pod kontrolou klíčové osoby - matky. To tvoří základ pro poruchu tzv. tělového schématu. Tělesné funkce se pak stávají přímým výrazem pro existenci kontaktu s osobou vztahu a jednou se to může projevit jako úplné pohrdání vlastním tělem, nedostatečnou péčí o tělo nebo chybné vjemy tělesných projevů a poruch. Toto patologické tělové schéma může na druhé straně vést k starostlivé péči a kontrole tělesného symptomu, přičemž oba tyto modely chování se mohou mísit. Do interakce s těmito vnějšími vlivy pak přichází určité osobnostní faktory (např. introverze je dispozicí k zvýšenému vnímání vlastních pocitů včetně tělesných) a výsledkem je určitá forma vnímání vlastního těla a vztahu k němu.

Nejznámějším příkladem poruchy tělového schématu je mentální anorexie. Často diskutovanou diagnózou, která je rovněž typickou poruchou tělového schématu, je alexitýmie (neschopnost "číst" vlastní emoce, citová "negramotnost", také neschopnost vyjádřit emoce). Je definována jako kognitivně-afektivní deviace s preferencí pozornosti

k vnějším událostem před vnitřními zážitky. V podstatě se jedná o jeden z obranných mechanismů osobnosti, sloužící k utlumení emocí, najdeme ho i u zdravých lidí. Koncepce alexitymie se ukázala velmi přínosná pro klinickou praxi, především u těch pacientů, kteří obcházejí s řadou netypických obtíží a bez většího somatického nálezu řady odborníků. Jsou nazýváni “persistent somatizers” a popisuje se u nich neschopnost rozpoznávat, sdělovat a regulovat emoční hnutí a z toho plynoucí psychickou, těžko definovatelnou rozladu. Jedinou oblastí, kterou dokáží jasně vnímat, je oblast somatická. Jediným signálem psychické rozlady je pro tyto pacienty bolest. Tělo je u těchto osob vždy částečně vnímáno jako něco cizího a stává se projekční plochou pro intrapsychické konflikty. K poruše tělového schématu dochází u řady psychických onemocnění (typický je úplný rozpad tělového schématu u schizofrenie, změny tělového schématu u alkoholiků, drogově závislých apod.), u somatických poruch (při traumatech s dlouhodobou imobilizací, při různých onemocněních kloubních apod.), ale i v specifických životních obdobích (u seniorů, u žen v období těhotenství, v klimakteriu apod.).

Pojem tělové schéma bývá též často užíván ve smyslu diferencovaného vnímání jednotlivých částí těla. Rozhodující úlohu v tomto vnímání těla hraje svalový systém, resp. proprioceptory čili orgány cití ve svalech. Při srovnání sportující a nesportující populace se sportovci vyznačují diferencovanějším tělovým schématem (Stackeová, 2003, str. 49-52). Estetické sporty jako je gymnastika přispívají k extrémní diferencovanosti tělového schématu. V tomto smyslu bývá zmiňován vliv moderních systémů kondičního cvičení jako je fitness, které díky tomu, že procvičují jednotlivé svalové skupiny izolovaně a při cvičení dochází k vysoké koncentraci pozornosti na pocity v nich, dochází k lepší diferenciaci jednotlivých částí těla a pocitů v nich, následkem čehož je pozitivní změna tělového schématu. Diferencovanost tělového schématu je též ukazatelem pro hodnocení tzv. tělesně-kinestetické inteligence, autor tohoto konceptu Howard Gardner (srov. 1999, 243-246) v tomto ohledu vyzdvihuje význam tance.

Pohybová aktivita je tedy nezbytná pro naše psychické zdraví. Nedostatek pohybové aktivity, charakterický pro životní styl současné společnosti, se stává dalším zdrojem odcizení od vlastního těla, jež může být příčinou řady psychických a psychosomatických poruch. Na druhé straně nepřijetí vlastního těla, neznalost jeho individuálních potřeb a omezení může vést ke špatnému hospodaření se silami (únavový syndrom) či neadekvátní tělesné zátěži při cvičení, která vede ke zranění v posilovnách

nebo tzv. overloading syndromu. Pocity “vykořenění”, osamocení, následované sníženým emočním vnímáním a ztrátou kontaktu s vlastními tělesnými pocity jsou častým jevem postmoderní doby. Řada škol a teorií, jejichž klasickými představiteli jsou Alexandr a Feldenkrais, proto nabádá k obrácení pozornosti na tělo a na jeho vztah k duši jako prevenci i terapii řady zdravotních obtíží. Sokratovo „poznej sebe sama“ by znělo – poznej své možnosti i limity, poznej své přednosti i slabosti, poznej svou tělesnost.

7.4 Možnosti ovlivnění tělesného sebepojetí

Problematikou vnímání těla a jeho rolí ve vzniku různých zdravotních obtíží, nejčastěji funkčních poruch pohybového aparátu či různých psychosomatických onemocnění se zabývá řada fyzioterapeutických škol. K nejznámějším patří Alexandrova metoda, která byla koncipována již před více než sto lety v Anglii. Tato technika není jen terapií, má i důležitý filozofický obsah - učí své žáky přemýšlet o svém těle, uvědomovat si své tělo i mysl za účelem zlepšení zdraví. Její autor zavedl termín “sebe-užívání” - způsob, jakým používáme své tělo, nás může zbavit řady potíží. Podle Alexandra¹ každý z nás vynakládá zbytečné úsilí při téměř jakékoliv činnosti a tím vzniká zbytečné napětí. Těžištěm jeho metodiky je nácvik určité postury, v níž klíčovou roli hraje postavení hlavy (zabránění chybné hyperextenzi v hlavových kloubech). Technika vede k rozvoji kinestetického smyslu, jehož zlepšení způsobuje lepší uvědomění vlastní identity.

O této problematice smýšlel podobně i Moshé Feldenkrais, autor další známé fyzioterapeutické metodiky. Podle Feldenkraise (srov. 1996, s.17) jednáme v souladu s obrazem, který si sami o sobě uděláme, tj. jíme, chodíme, mluvíme či díváme se tak, jak sami sebe vnímáme. Tento obraz já, který si každý z nás vytvoří, je částečně zděděný, zčásti nám byl vštípen výchovou a z třetiny jej vytváříme sami sebevýchovou. Mysl a tělo jsou tak v nepřetržitém vzájemném kontaktu a tělo může správně fungovat jen tehdy, pokud je správně vnímáno. Příčinou všech potíží je nedostatečné vnímání vztahu mysli a těla. Autor zdůrazňuje vztahy mezi pohybem, myšlením, vnímáním a cítěním – všechny tyto složky se podílejí na jakémkoliv činu. Aby mohl člověk přemýšlet, musí být bdělý a musí vědět, že nesní, musí tedy rozeznávat a pociťovat polohu svého těla vzhledem

¹ STACKEOVÁ, D. *Tělové schéma - možnosti ovlivnění pohybovou aktivitou* [online]. c2000 [cit. 2006-06-15]. Dostupné z: <http://www.sweb.cz/svajgl/stackeova/telove_schema-moznosti_ovlivneni_pohybovou_aktivitou.htm>

k zemské přitažlivosti. To ovšem znamená, že na myšlení se podílí pohyb, smyslové vnímání a pociťování. Nevědomé napětí znesnadňuje úsilí koncentrovat se. Faktory vyvolávající nesoulad mezi skutečným tělem a tělem vnímaným jsou: bolest, nevyužívání nebo špatné využívání některých partií, mentální a emocionální problémy. Dítě je v daleko užším kontaktu se svým tělem - se svými pohyby, vnímáním, potřebami a tužbami. Pohybuje se a vyjadřuje své pocity a myšlenky mnohem uvolněněji. Krizovým obdobím pro vznik těchto obtíží je období nástupu dítěte do školy. Při vstupu dítěte do školy dochází v důsledku vysokých výkonových nároků a náhlého omezení spontánní motoriky k odcizení dítěte vlastnímu tělu. Obraz já nezůstává po celý život stejný. Mění se s každým naším konáním. Časem si však na svůj změněný obraz zvykneme, naše jednání ztratí pružnost, ustrne, stane se schematickým. Cílem Feldenkraisovy metody je „návrat“ do vlastního, „pociťovacího“ těla. Pomocí jednoduchých cvičení si člověk uvědomuje své tělo a efektivitu využívání jeho jednotlivých partií. Člověk uvědomující si sebe sama si včas uvědomuje své potřeby a své obtíže tak může zaznamenávat již ve stavu zrodu. Změny v motorické oblasti vyvolávají podle Feldenkraise změny v myšlení a cítění.

Problematikou vztahu duše a těla se zabývá i jóga, která považuje za jeden ze stěžejních cílů svých cvičení oživit svalový cit, v jehož oslabení vidí příčinu nesprávného vnímání vlastního těla a následných zdravotních obtíží. Jóga klade důraz na pomalý, řízený pohyb. Podmínkou správného provedení cviků je harmonie pohybu a dechu (slovo „prána“ v sanskrtu znamená dech nebo také životní energii). Významným přínosem jógy pro ovlivnění tělového schématu je i řada relaxačních cvičení.

7.5 Tělesné sebepojetí a tělesná výchova

Z výše uvedených příkladů můžeme čerpat inspiraci i pro uplatnění ve školní tělesné výchově. Tělesná výchova by měla především podporovat pozitivní vztah k tělu, k sobě samému, k druhým. V praktické rovině toho může docílit tím, že napomůže uvědomění vlastního těla. Důležité je proto nejen cvičení samotné, ale i doprovodné informace o tom, na které části těla se má cvičící soustředit, jak má dýchat, a jaké efekty daný cvik přináší. Na druhou stranu je známo, že např. pro správné držení těla nestačí pouhá instrukce, dítě musí nejdříve vnímat a prožívat své tělo (srov. Kopřivová, 2002, s.19-21), uvědomovat si jeho části. Cvičení je však nutno přizpůsobit časovým omezením a zejména věkovým zvláštnostem žáků. Např. Feldenkraisova metoda je časově náročná a

neatraktivní, zvláště pro mladší žáky. Jógu lze uplatnit lépe, zejména díky jejím četným modifikacím (jóga pro děti) a také většímu rozšíření v našem prostředí. S tělovým schématem lze dobře pracovat i pomocí jednoduchých relaxačních cvičení jako je autogenní trénink či Jacobsonova metoda progresivní relaxace, kdy postupným napínáním a uvolňováním jednotlivých svalových skupin dochází zároveň i k jejich uvědomování. Relaxační cvičení jsou užitečná i jako forma zvládání stresu. Svým zaměřením na uvědomování a prožívání těla jsou jóga, relaxační techniky, ale i gymnastika vhodnými metodami ovlivňování tělesného sebepojetí. Ve své klasické podobě jsou vhodnější spíše pro starší děti, neboť například relaxace vyžaduje jednak dobrovolnost cvičících a zároveň rozvinutější úroveň autoregulace. Navíc některá náročnější gymnastická cvičení nejsou v tomto ohledu příliš vhodná pro méně obratné žáky.

V kapitole o motivaci jsem zmínil požadavek na zvyšování vnímané kompetence žáka tím, že by se žák uměl sám otestovat např. pomocí některých standardizovaných testů. V tomto duchu se nesl i zajímavý experiment zaměřený na uvědomování vlastního těla za pomoci zpětnovazebních signálů (srov. Svoboda, Hošek, 1994, s.45). Studenti byli při různých cvičeních upozorňováni na vlivy cviků na svaly a klouby, celkovou koordinaci, orientaci v prostoru a relaxaci. Studenti si dále sami měřili tepovou frekvenci, krevní tlak, zodpovídali dotazník zaměřený na emoce, dělali grafy, sledovali celý průběh i sebe samé. Pozitivní změny byly zjištěny v každém ohledu. Zlepšila se nejen fyzická kondice, ale i schopnost kontroly námahy a bolesti, vztahů tělesných a duševních pocitů, naučili se kontrolovat negativní emoční stavy, např. monitorováním dechu, uvolněním svalů. Lépe spali, lépe komunikovali, zvýšili si sebedůvěru a celkově se cítili mnohem lépe.

Následující dva příklady z české praxe ukazují vhodné přizpůsobení práce s tělovým schématem potřebám tělesné výchovy žáků mladšího školního věku: psychomotoriku a cvičení k rozvoji tvořivosti.

Základem psychomotoriky je získat pohybem co nejvíce zkušeností o sobě z hlediska fyziologického, kognitivního a emocionálního a umět je využívat pro své sebepoznání, sebezdokonalování, ale i chování a jednání. Důraz je kladen na vnímání tělového schématu (velikosti těla, jednotlivých částí), pracuje se zde se svalovým napětím a uvolněním a uvědoměním propojenosti tělesného a duševního napětí, s rovnovážnými polohami apod. (viz příloha č.4). Pohybové úlohy jsou plánovány tak, aby každý žák mohl

zažít svůj osobní úspěch. Důležitým aspektem psychomotoriky je i osvojování různých sociálních dovedností. Také z tohoto důvodu lze psychomotoriku zařazovat i do jiných vyučovacích předmětů, než je tělesná výchova. Cílem psychomotoriky je bezděčné prožívání radosti z pohybu, ze hry a z tělesných cvičení a vytvoření tzv. bio-psycho-socio-spirituální pohody člověka (srov. Blahutková, 2003, s. 5). Jelikož cvičení pojímá hrovou formou, je psychomotorika vhodná zejména pro děti předškolního a mladšího školního věku.

Maršíčková (1992, s.10-13) uvádí podobný soubor cvičení (viz příloha č.5), která učí děti relaxaci, uvědomování si částí těla hravou formou, přičemž zároveň rozvíjejí fantazii a tvořivost. Z tohoto důvodu se jeví vhodnější než klasická relaxační cvičení typu autogenního tréninku.

8 Tělesná výchova jako výchova k hodnotám

Tělesná výchova nabízí nesčetné množství konkrétních příkladů, na základě kterých lze objasnit morální aspekty jednání. Ve sportu se odráží princip fungování společenských norem. Každá sportovní disciplína má svá pravidla, stejně jako každá společnost má své zákony. Tato pravidla se vyvíjejí a mění podle potřeb smysluplnosti hry (například pravidlo zákazu „malé domů“ ve fotbale znesnadňuje pasivní defenzivní hru) stejně jako potřeby fungování společnosti stimulují tvorbu a úpravy zákonů. Dodržování těchto pravidel a zákonů je jistě žádoucí, neukazuje to však ještě na morální vyspělost jedince. Podle Kohlbergovy teorie stádií morálního vývoje se člověk, snažící se dodržovat pravidla z toho důvodu, aby se vyhnul trestu, nachází ve fázi předkonvenční morálky, což je nejnižší stádium, odpovídající věku do deseti let. Tomuto stádiu také odpovídá dodržování zákonů a pravidel hry. Přejít k vyšším stádiím předpokládá znalost principů, na jejichž základech jsou pravidla konstituována a schopnost zaujmout správný postoj k problémům, které tato pravidla nepředjímají. Bělohradský (srov. 1991, s.111-118) v této souvislosti uvádí dva pojmy: legitimnost a legalita. Ty se v ideálním případě kryjí, avšak mohou stát i v protikladu. Například Norimberské zákony byly legální, ne však legitimní, protože vedly k holocaustu. Rozpor mezi legitimností a legalitou dokáže postihnout a čelit mu jen člověk morálně vyspělý. A jedině takový člověk dokáže jednat podle pravidel fair-play.

O vztahu soutěže a motivace již bylo pojednáno. Kompetice má též významné výchovné aspekty, na něž se však názory liší. Zastánci kompetice například tvrdí, že soutěžní činnosti pomáhají dětem připravit se na nevyhnutelné nesportovní situace v životě, že kompetice zvyšuje výkon, že děti raději soutěží a že soutěživé sporty vytvářejí charakter. Oponenti kompetice oponují, že pro taková tvrzení nejsou doklady, že kompetice není přirozená, nýbrž naučená a že spolupráce, nikoliv soutěž, je stimulem pokroku (srov. Dobrý, 2002, s.2-10). Jasnou odpověď tedy neznáme. Jedno je však jisté: v těchto názorech se silně odrážejí hodnoty, které jejich nositelé uznávají. Jsou-li vyučujícími tělesné výchovy či trenéry, budou tyto hodnoty předávat i svým svěřencům. Dobrý v této souvislosti tvrdí, že sport mládeže vede ke konfrontaci s hodnotami víc než kdekoli jinde. Na jiném místě této práce jsem srovnával tělesnou výchovu a (vrcholový) sport. V hodnotové oblasti lze tento rozdíl vyjádřit otázkou: je pro mne důležitější být nejlepší nebo dosáhnout nejlepšího osobního výkonu? Pokud jde o sportující mládež,

rozlišuje Dobrý (2005, s.5) tři skupiny hodnot: kompetence (být dobrý v...), sociálně-mravní hodnoty (být slušný) a status (být lepší než...). Dále uvádí, že hodnoty kompetence vedou ke kladným prosociálním postojům. Naproti tomu hodnoty statusu vedly k antisociálním postojům jako je nesportovní chování, podvádění apod. Obecně též platí, že pokud je vítězství důležitější než sportovní hra jako taková, má to vliv na překračování rámce pravidel (srov. Bláha, 1997, s.12).

V tělesné výchově je proto třeba vést žáky ke znalosti pravidel a k pochopení jejich podstaty. Ne všem jsou přesně známa např. pravidla určité míčové hry. Může proto docházet i ke konfliktům se spolužáky, kteří pravidla lépe ovládají, neboť se danému sportu věnují závodně. Učitel by proto měl dbát na objasnění těchto pravidel žákům. Pojem fair-play bývá překládán jako čistá hra neboli čestné, nezáluďné a slušné jednání především ve sportu (srov. Bláha, 1997, s.9-12). Nejde jen o dodržování pravidel hry, ale i o přijetí jejich vnitřních principů. K tomu je v tělesné výchově potřeba vytvořit vhodné sociální podmínky, které se projevují v respektování zájmů ostatních, v integraci hráčů slabších a za předpokladu udržení nebo získání pohody a pocitu užitečnosti všech zúčastněných. Bláha (1997, s.10) v této souvislosti upozorňuje na studie, které ukázaly tendence učitelů k tolerování situací, kdy jsou zásady fair-play překračovány. Projevuje se to ve zvýšené hrubosti (zvláště u starších dětí), akceptování některých přestupků proti pravidlům („férové fauly“) či zneužívání náhlých indispozic (pokračování ve hře i přes zranění soupeře).

Jedním z největších problémů sportovní etiky je bezesporu doping. Hogenová (2000, s.102) však poukazuje na hlubší podstatu tohoto problému. Tvrdí, že doping není jen výrazem nějaké morální chyby, ale že spočívá v samé podstatě charakteru současné existence, jež je potvrzována jen prostřednictvím výkonu. Adorace výkonu je základní znak tzv. výkonové společnosti a odtud motiv dopování vychází. V problematice dopingu se odrážejí dvě hlediska: právní a etické, tedy opět problém legality a legitimacy, přičemž právní rovina je postižitelná, etická nikoliv. Při výkonnostním pojetí tělesné výchovy hrozí opomenutí tohoto problému a nepochopení jeho podstaty žáky. Doping se totiž jeví spíše jako špička ledovce, který bychom mohli nazvat anti-kalokagathíí. Z hlediska fair-play zvýhodňuje jednu stranu proti druhé. To je pravda, nicméně ve vrcholovém sportu se používá i řada jiných povolených prostředků, jako je například sportovní výstroj. Její kvalita rovněž zvýhodňuje její majitele proti ostatním. I díky tomu se do popředí dostává finanční stránka věci. Druhý problém dopingu spočívá v jeho dopadu na zdraví. I v tomto

případě nelze o negativních následcích pochybovat. Na druhou stranu u řady vrcholových sportovců k poškozování zdraví vede samotný životní styl, založený na zvýšené zátěži, což vede k opotřebování organismu, například kloubů. Jinými slovy, doping není ani tak problémem vrcholového sportu jako spíš reprezentativní příklad problematiky výkonnostního pojetí sportu. Proto je na učiteli, zda dokáže tento problém uvést do souvislosti s podstatou fair-play.

V soutěživé hře dochází k řadě vypjatých emocionálních situací. Mezi herní zápal a agresí však vede tenká hranice daná vyspělostí soupeřících jedinců. Hrozí, že soupeř bude zaměněn za nepřítele. Ve školních podmínkách se tyto neshody často přenášejí i mimo vyučování tělesné výchovy. Je tedy na učiteli, aby napomáhal k udržení partnerského prostředí. Úkol je to o to důležitější, neboť tento jev bohužel provází sport od pradávna. Extrémním příkladem byly gladiátorské zápasy. Dnešní profesionální sportovci sice většinou tyto roviny rozlišují, ale problém se přesunul jinam - do hledišť. Divácké násilí rozdíl mezi soupeřem a nepřítelem stírá.

9 Nejblíží budoucnost tělesné výchovy ve výchovně vzdělávacím systému našich škol

9.1 Rámcový vzdělávací program

Od školního roku 2007/2008 začnou všechny základní školy v České republice vyučovat podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP)¹, který nahradí dosavadní jednotné osnovy. Přípravuje se rovněž RVP pro předškolní a gymnaziální vzdělávání. RVP, jak již sám název napovídá, dává rámec výchovně-vzdělávacích úkolů, které musí každá škola splnit. Na jeho základě školy vytvoří své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). ŠVP tak představuje vlastní know-how jednotlivých škol ke splnění požadavků vytyčených v RVP. Základní pilíře RVP tvoří takzvané klíčové kompetence. Ty představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah je v RVP na rozdíl od dosavadních pevných a závazných osnov rozpracován do tzv. vzdělávacích oblastí. Jednotlivým školám tak dává větší volnost při rozhodování o tom, jakým způsobem budou svou výuku rozvrhovat. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Tyto vzdělávací obory můžeme chápat dvojím způsobem: jako samostatné vyučovací předměty a zároveň jako témata či principy, které by měly pronikat celým výchovně-vzdělávacím procesem a prostředím školy. To znamená, že z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů. RVP umožňuje integraci vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení do vyučovacích předmětů a rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí. V této kapitole se budu zabývat způsobem jak

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. c2005 [cit. 2006-10-24]. Dostupné z: < <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf> >.

RVP vnímá úlohu tělesné výchovy a jaké podmínky jí vytváří, zejména v souvislosti s problémy uvedenými v této práci.

9.2 Člověk a zdraví

Společně s Výchovou ke zdraví tvoří Tělesná výchova dva obory vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Již z názvu je tedy patrné, k jakému pojetí tělesné výchovy se RVP přiklání - ke zdravotně-preventivnímu.

Výchova ke zdraví se bude vyučovat od 6. třídy ZŠ výše. Žákům má zprostředkovat základní poznání o člověku v souvislosti s preventivní ochranou zdraví v jeho fyzické, psychické i sociální rovině. Patří sem zdravé hygienické, stravovací, pracovní návyky, odmítání škodlivých látek, zvládání stresu, předcházení úrazů a jiných zdravotních rizik. Dále sem patří podpora osobnostního a sociálního rozvoje – sebepoznání, psychohygiena, mezilidské vztahy, morální rozvoj apod. Proto je Výchova ke zdraví úzce spojena s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova.

Tělesná výchova má žáky na jedné straně vést k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení pro podporu zdraví a ochranu života. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje. Charakteristické pro pohybové vzdělávání je dle rámcového vzdělávacího programu rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, které předpokládá diferenciaci činností i hodnocení výkonu žáků. Důležité je také odhalování zdravotních oslabení žáků a jejich náprava pomocí korektivních a kompenzačních cvičení. Každá škola je rovněž povinna nabízet samostatnou Zdravotní tělesnou výchovu jako odpovídající náhradu či rozšíření povinné tělesné výchovy pro žáky oslabené či zdravotně handicapované, aby ani tito žáci nebyli vyloučeni ze z tělesné výchovy např. formou tzv. osvobození a zároveň bylo vyhověno specifickým požadavkům

jejich tělesného rozvoje. Důležitý je zde důraz na celoživotní pohybové aktivity pro každého, neboť patří mezi základní podmínky zdravého životního stylu, a to zvláště dnes, jelikož se z nich stává stále naléhavější problém. Na základě výše uvedeného je zřejmé, že vzdělávací dokumenty respektují pohybovou potřebu člověka, a vymezují tělesnou výchovu jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v oblasti podpory zdraví.

9.3 Jaké změny můžeme u tělesné výchovy očekávat?

V souvislosti s připravovaným RVP vyslovili někteří autoři obavu, že ani tato nová koncepce nepřinese do školní tělesné výchovy žádané změny. První z námitek směřuje k samotným klíčovým kompetencím, mezi nimiž autoři postrádají specifické vymezení kompetence, vztahující se k tělu, ať už jsou to kompetence kultivovaného pohybového chování či kompetence využívat pohybové aktivity k celoživotní péči o zdraví (srov. Dobrý, 1999, s.8-10). Skeptická je i Dobrého poznámka k rozvíjení stávajících klíčových kompetencí v tělesné výchově: „Všechny ostatní klíčové kompetence, i když budou obratně zakomponovány do ŠVP, protože to vedení školy vyžaduje, budou pouze formální záležitosti, uspokojující administrativu“ (Dobrý, 2006, s.12).

Výhodou nové vzdělávací koncepce je jistě otevření prostoru pro hledání nových možností. Na druhé straně může dojít pouze k přepsání stávajících osnov do nového schématu. Záležet tedy bude na každé konkrétní škole, resp. na učitelích tělesné výchovy, jak s možnostmi, které se jim v RVP otevírají, naloží. Hlavní inovace dle mého názoru můžeme čekat od propojení tělesné výchovy s oborem Výchova ke zdraví a s průřezovými tématy. Zde se otevírá řada možností, i když i zde nakonec může zůstat u „formálního seskupení izolovaných vědomostí“ (Dobrý, 2006, s.12). Proto se v následující části pokusím navrhnout určité možnosti konkrétních propojení těchto oblastí.

9.4 Možnosti propojení tělesné výchovy s ostatními vzdělávacími obory

Podle Výchovy ke zdraví má žák projevovat odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu. Stejně tak má usilovat v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví. Zde se tedy mohou v teoretické formě uplatnit všechny požadavky, uvedené v této práci. Jak jsem již zmínil,

v tělesné výchově na teoretické rozbory nebývá čas a byla by i škoda nevyužít stávajícího času především k pohybovým aktivitám. Souběžně s tím však v hodinách Výchovy ke zdraví může probíhat diskuze o významu pohybových aktivit v životě, o jejich potřebném množství, učitel může pomoci žákům např. se sestavováním pohybového programu, doporučovat základní kompenzační cvičení apod. Proto považuji za důležitou komunikaci s vyučujícím tělesné výchovy.

V této práci jsem rozebíral problematiku tělesného sebepojetí a uvedl některé návrhy, jak tuto problematiku začlenit do vyučování tělesné výchovy. Vzdělávací obor Tělesná výchova sice otázku tělesného sebepojetí nezohledňuje, nicméně ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví najdeme část, věnovanou sebepoznání a sebepojetí. Cílem je zde vztah k sobě samému, vztah k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí. Rovněž Osobnostní a sociální výchova klade důraz na sebepojetí a sebepoznání, včetně tělesného. Toto je velmi citlivé téma. Proto bude záležet zejména na tom, zda poznatky nabyté ve Výchově ke zdraví budou v hodinách tělesné výchovy podporovány a ne naopak. Mám zde na mysli především přístup tělocvikářů k žákům různých tělesných dispozic.

Dalším příkladem propojení těchto dvou oborů je možnost využití kompenzačních a relaxačních technik. Jeden z výstupů Výchovy ke zdraví je totiž formulován následovně: „žák samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím.“ Propojení s tělesnou výchovou se tu přímo nabízí.

V této práci jsem rovněž poukazoval na problém dualistického chápání vztahu těla a duše. Výchova ke zdraví na tento problém pamatuje požadavkem, aby žák chápal „celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci. Vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím; vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví; dovede posoudit různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví“. Vhodně rozvržená tělesná výchova může tyto vědomosti prakticky podpořit.

Požadavek Výchovy ke zdraví, aby žák respektoval „přijatá pravidla soužití mezi vrstevníky a partnery a pozitivní komunikací a kooperací přispíval k utváření dobrých mezilidských vztahů v širším společenství“, zase odkazuje k poznání a dodržování zásad

fair play, stejně jako požadavek na rozvíjení morálních kvalit člověka, který je rovněž jedním z cílů Výchovy ke zdraví.

Ruku v ruce se zdravým životním stylem jde i otázka životního prostředí. Zde se tedy nabízí prostor k propojení tělesné výchovy s výchovou environmentální. Člověk usilující o zdravý životní styl se stává citlivějším k tématům ochrany životního prostředí, znečištění ovzduší apod. Tématy k diskuzi mohou být např. otázky možnosti pohybových aktivit v nejbližším okolí, budování cyklistických stezek apod.

Rámcový vzdělávací program dává učitelům možnost komplexnějšího pojetí vyučovacích obsahů. Záležet bude na učitelích a jednotlivých školách, jak nabídnuté možnosti využijí.

10 Závěr

Význam pohybových aktivit pro zdraví i celkový vývoj člověka je znám odedávna. Aténský vzdělávací systém věnoval tělesné výchově až 50% vyučovacího času. Komenský, Rousseau či Locke spatřovali ve výchově těla důležitý prostředek k celkové kultivaci člověka. Na druhou stranu se tělesná výchova musela v minulosti potýkat s mnoha problémy, které ohrožovaly samu její existenci – středověk chápal tělo jako něco zavrženíhodného a péči o něj jako marnivost. Dualismus osvícenství zase přisoudil tělu podřadnou roli instrumentu pod vedením rozumu. Pro herbartisty neměla tělesná výchova větší význam než jako nástroj pro cvičení disciplíny. Důležitost tohoto předmětu vždy vzrůstala spíše s potřebou brannosti, než vědomím komplexního významu pohybu pro rozvoj jedince. Rozvoj věd a průmyslu, změna životního stylu naší civilizace, to vše vedlo k celkovému úbytku pohybových aktivit člověka. Současné výzkumy objemu pohybových aktivit mladých lidí varují. Autoři dále upozorňují na celkové odtělesňování našeho životního stylu a jeho přesouvání do virtuální reality. Tento trend se negativně odráží i v dnešním chápání významu tělesné výchovy. I dnes je postavení tělesné výchovy bohužel spíše okrajové. Do jisté míry si za to může sama. Ve svém sportovně-výkonnostním pojetí sice odpovídá výkonové orientaci naší společnosti, otázkou však zůstává, je-li toto pojetí v souladu s celkovým výchovným posláním naší školy. Domnívám se, že je spíše jeho pravým opakem. Rámcový vzdělávací program vymezuje jasně současné pojetí tělesné výchovy, a to pojetí zdravotně-preventivní. Měla by se proto zaměřit na to, čeho může reálně dosáhnout. Někteří učitelé tělesné výchovy v této souvislosti kritizují proklamace rozvoje. Ty spočívají v nadhodnocování pohybových aktivit pro rozvoj žáka – žák udělá kotoul, čímž rozvíjíme jeho obratnost apod. (srov. Dobrý, 1997, s.2-5). Má-li totiž dojít ke skutečnému rozvoji, dvě ani místy zaváděné tři hodiny týdně nemohou stačit. Představa navýšení počtu hodin se jeví jako nereálná. Tělesná výchova by tedy měla spíše vyjít z izolace a více se snažit o přesahy do ostatních oblastí. Jednak vzdělávacích, tedy mezipředmětovou spoluprací danou možnostmi Rámcového vzdělávacího programu (například prací s tělesným sebepojetím), jednak pozitivním působením na žákovu vnitřní motivaci k pohybu. Zároveň by se měla vyvarovat některých jevů, které tuto motivaci komplikují. Cílem je zvýšení zájmu o pohybové aktivity a jeho uplatňování mimo školu, nejlépe po celý život. Dril, výkonnostní klasifikace či zaměření výlučně na nadané žáky od tohoto zájmu odrazují. S motivací je

třeba pracovat více a uvědoměleji. Zdravotní pojetí se rovněž neobejde bez konkrétních dovedností, které žák uplatní v každodenním životě. Jako příklad jsem uvedl problém správného držení těla či znalost základních kompenzačních a relaxačních cvičení.

Po absolvování povinné školní docházky by žák měl znát sám sebe po tělesné i duševní stránce, být si vědom neoddělitelnosti těchto soupodstat. Měl by znát své tělesné možnosti i limity. Měl by umět se svým tělem přiměřeně zacházet. Význam těla by měl umět docenit, ale zároveň jej nepřeceňovat. Ve vztahu k tělesnosti by si měl být vědom hlavních zdravotních i psychosociálních aspektů. Jenom tak můžeme o tělesné výchově hovořit jako o skutečné výchově.

LITERATURA

ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3

BĚLOHRADSKÝ, V. *Přirozený svět jako politický problém*. Praha: Československý spisovatel, 1991. ISBN 80-202-0279-X.

BLÁHA, L. Pohybová hra a vztah dominantního a submisivního jedince ve třídě. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2003, roč. 69, č.6. ISSN 1210-7689

BLÁHA, L. Sportovními hrami blíže k duchu fair-play. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1997, roč. 63, č.8, s.9-12. ISSN 1210-7689

BLAHUTKOVÁ, M. *Psychomotorika*. Brno : Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3067-4

DOBRÝ, L. Jak děti a mládež nenásilně přivést k potřebě celoživotní pohybové aktivity. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2002, roč. 68, č.3, s.2-6. ISSN 1210-7689

DOBRÝ, L. Bez vnitřní motivace žáka k pohybovým aktivitám ničeho nedosáhneme. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2006, roč. 72, č.4, s. 6-11. ISSN 1210-7689

DOBRÝ, L. Kompetice ano nebo ne? *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2002, roč. 68, č.6, s. 2-10. ISSN 1210-7689

DOBRÝ, L. O co vlastně v tělesné výchově jako povinném školním předmětu jde? *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1997, roč. 63, č.8, s. 2-5. ISSN 1210-7689

DOBRÝ, L. Sport mládeže – sport bez selekce. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2005, roč. 71, č.1, s. 2-7. ISSN 1210-7689

DOBRÝ, L. Status quo tělesné výchovy v současné reformě vzdělávání. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1999, roč. 65, č.6. s. 8-10. ISSN 1210-7689

DOBŘÝ, L. Může ovlivnit vnitřní motivace dětí a dospívajících jejich vztah k pohybovým aktivitám?. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2006, roč. 72, č. 2, s. 9-17. ISSN 1210-7689

Dobří, L. Úvod do problematiky vztahu pohybových aktivit a zdraví. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2006, roč. 72, č.3, s. 4-13. ISSN 1210-7689

DOUBRAVA, L. Škola může zlepšit fyzickou zdatnost dětí. *Učitelské noviny*, 2002, roč. 105, č.45, s.12-13. ISSN 0139-5718

FELDENKRAIS, M. *Feldenkraisova metoda : pohybem k sebeuvědomění* . Praha : Pragma, 1996. ISBN 80-7205-058-3

FIALOVÁ, L. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0173-7

FIALOVÁ, L. *Psychika a sport u české dospělé populace*. In: *Sport a kvalita života : sborník z celofakultního semináře společenskovední sekce FTVS UK*. Praha : FTVS UK, 2002. s. 23-26. ISBN 80-86317-21-8.

FIALOVÁ, L. *Zdraví, zdatnost, krása lidského těla a jejich vliv na kvalitu života*. In: *Psychosociální funkce pohybových aktivit v životním stylu člověka : celofakultní seminář společenskovední sekce FTVS UK*. Praha : FTVS UK, 2000. s.43-46. ISBN 80-86317-09-9

FRÖMEL, K., SIGMUND, E., NEULS, F. Inaktivita v životním stylu studentek gymnázia a vliv školní TV na její změnu. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2002, roč. 68, č.2, s.41-46. ISSN 1210-7689

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3

HOGENOVÁ, A. *Etika a sport*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-499-3

HOŠEK, V. Averze k tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1992, roč. 58, č.2, s.1-3. ISSN 1210-7689

HOŠEK, V. Šikana a tělesná výchova. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1996, roč. 62, č.6, s.9-11. ISSN 1210-7689

HOŠEK, V., JANSÁ, P., MINAŘÍKOVÁ, D. *Obraz sportu v očích české dospělé populace (10-45 let)*. In: *Sport a kvalita života : sborník z celofakultního semináře společenskonskovědní sekce FTVS UK*. Praha : FTVS UK, 2002. s. 9-14. ISBN 80-86317-21-8.

HOŠEK, V. *Sebepojetí těla u tělocvikářů*. In: *Pohyb a tělo. Výběr filosofických textů*. Praha : Karolinum, 1998. s. 58-59. ISBN 80-7184-580-9

CHEBEŇ, D. Motivácia žiakov ako základ efektívneho priebehu hodín telesnej výchovy na základných školách. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2006, roč. 16, č.2. s. 6-10. ISSN 1335-2245

JANSÁ, P., KOCOUREK, J. *Česká dospělá populace a pohybové aktivity v roce 2001*. In: *Sport a kvalita života : sborník z celofakultního semináře společenskonskovědní sekce FTVS UK*. Praha : FTVS UK, 2002. s. 35-40. ISBN 80-86317-21-8.

JUNG, C.G. *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis, 1994. ISBN 80-7108-087-X

KOPŘIVOVÁ, J. Jak naučit děti mladšího školního věku návykům správného držení těla. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2000, roč. 66, č.2, s.19-21. ISSN 1210-7689

KÖSSL J., ŠTUMBAUER , J., WAIC, M. *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-246-0802-2

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2

KUBÁLKOVÁ, L. Salutik – soustava preventivních a zdravotních cvičení ve škole. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1998, roč. 64, č.5, s.46-47. ISSN 1210-7689

MAREŠ, J. Medicína a pedagogika: jejich vzájemné ovlivňování a vzájemný průnik. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č.2, s.138-159. ISSN 3330-3815

MARŠÍČKOVÁ, O. Rozvoj tvořivosti ve školní tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1992, roč. 58, č.2, s.10-13. ISSN 1210-7689

MÜLLER, E. Paradox naší civilizace. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2005, roč. 71, č. 7, s. 2-4. ISSN 1210-7689

PUPIŠ, M., POLGÁR V. Chraňme mladé športovce před dopingom. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2005, roč. 71, č.7, s. 9. ISSN 1210-7689

RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-659-7

SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2

SLEZÁK, J. Aktivita žiakov na vyučovaní telesnej výchovy na stredných školách. *Pedagogické spektrum*, 2006, roč. 15, č.1-2, s.21. ISSN 1335-5589

STACKEOVÁ, D. *Svalový systém jako prostředník vlivu pohybu na psychiku*. In: *Prožitek a tělesnost. Sborník příspěvků konference na FTVS UK*. Praha: Asociace psychologů sportu ČR, 2003. s. 49-52. ISBN 80-903285-0-4

SUCHOMEL, A. Hodnocení tělesné zdatnosti ve školní tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2004, roč. 70, č.4, s. 2-7. ISSN 1210-7689

SVOBODA, B., HOŠEK, V. *Aktuální otázky kinantropologie: Pohyb a somatomentální vývoj osobnosti*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-650-1

TEPLÝ, Z. *Zdraví, zdatnost, pohybový režim*. Praha. Praha : ČASPV, 1995. ISBN 80-85910-02-0

ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat*. Praha: Slon, 1999. ISBN 80-85850-69-9

URBÁNEK V. *Zdravotní aspekty konzumního způsobu života*. In: *Nové perspektivy výzkumu a praxe v kinantropologii. Sborník příspěvků mezinárodní studentské konference konané na FTVS UK 20. – 21. března 2003 v rámci oslav 50. výročí ITVS – FTVS*. Praha : FTVS UK, 2003. s. 118-120. ISBN 80-903285-1-2

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

ZACHRLA, J. Realizace a efekty modelového pohybového programu na 1. stupni ZŠ. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2000, roč. 66, č.3, s. 15-19. ISSN 1210-7689

ZICH, F. Sportovní aktivita mladých lidí v současných podmínkách. *Mládež, společnost a stát*. 1995, č. 6, s. 38-47. ISSN 1210-6380

POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE

Evropany nejvíce sužují nemoci srdce [online]. c2006 [cit. 2006-05-20].

Dostupné z: <http://www.postgradmed.cz/PM_detail.asp?id=29905>.

Infekční choroby ve 21. století: situace se komplikuje [online]. c2001 [cit. 2006-05-20].

Dostupné z: <<http://www.zdrava-rodina.cz/med/med0401/med0401.html>>.

MUŽÍK, V., TRÁVNÍČEK, M. *Tělesná výchova jako součást podpory zdraví* [online].

c2006 [cit. 2006-10-20]. Dostupné z: <<http://svp.muni.cz/download.php?docId=122>>.

Obezita v ČR i ve světě [online]. c2005 [cit. 2006-12-05].

Dostupné z: <<http://www.obezita.cz/obezita/v-cr-a-ve-svete>>

Pilotní verze Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání [online].

c2005 [cit. 2006-10-24]. Dostupné z: < <http://www.rvp.cz/clanek/81/44>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2005 [cit. 2006-10-24].

Dostupné z: < <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>.

STACKEOVÁ, D. *Tělové schéma - možnosti ovlivnění pohybovou aktivitou* [online]. c2000 [cit. 2006-06-15]. Dostupné z: <http://www.sweb.cz/svajgl/stackeova/telove_schema-moznosti_ovlivneni_pohybovou_aktivitou.htm>

Standard základního vzdělávání [online]. c2006 [cit. 2006-10-24]. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=12>>

Výsledky šetření - vadné držení těla [online]. c2003 [cit. 2006-10-28]. Dostupné z: <<http://www.szu.cz/chzp/indikatory/drzenitela/2003.html>>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Evoluce

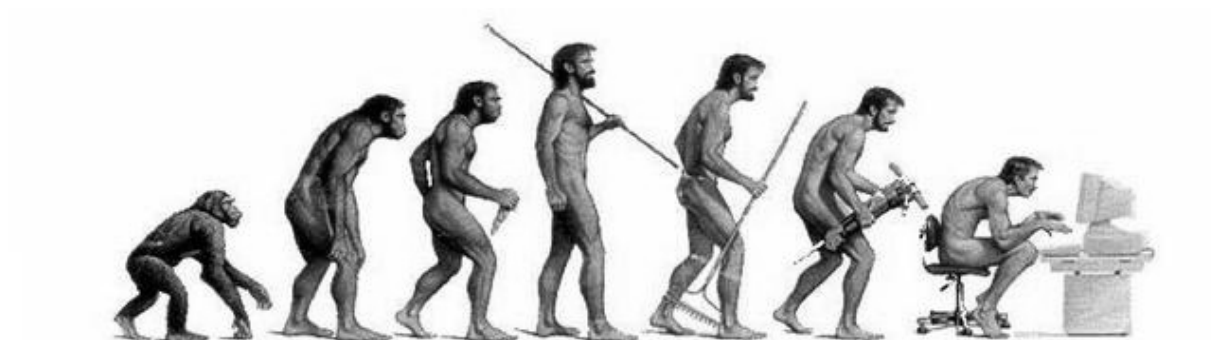
Příloha č. 2: Ukázky kompenzačních cvičení

Příloha č. 3: Test siluet

Příloha č. 4: Ukázky psychomotorických cvičení

Příloha č. 5: Ukázky cvičení k rozvoji tvořivosti

Příloha č. 1: Evoluce



Zdroj: <http://www.ischool.utexas.edu/~haubitz/photos/die_evolution.jpg>

Příloha č. 2: Ukázky kompenzačních cvičení

A) Protahovací cvičení

Cvičení provádíme pomalu s výdrží kolem 15 sekund. Správně dýcháme, tzn. že s výdechem protahujeme danou svalovou skupinu. Dále je nutné dbát na pravolevou rovnováhu a protažení provádět vpravo i vlevo se stejnou intenzitou a délkou trvání.

- Protahování natahovačů krku

Leh – ruce v týl; pomocí rukou s výdechem předklon hlavy – výdrž, svaly v oblasti krku zcela uvolněné

- Protahování horní části svalu trapézového

Sed zkřížený (turecký sed) - paže volně podél těla, obě ramena ve stejné výši; s výdechem zvolna úklon hlavy vlevo, s úklonem hlavy pravé rameno tlačíme mírně dolů; výdrž

- Protahování zdvihačů lopatky

Mírný podřep rozkročný - ruce v bok; s výdechem otočit hlavu vlevo a bradou se snažit dotknout klíční kosti; dívat se na špičku nohy; výdrž.

- Protahování vzpřimovačů páteře

Leh skrčmo – uchopit rukama kolena; s výdechem kolena přitáhnout zvolna k hrudníku – výdrž

- Protahování prsních svalů

Vzpor klečmo – vzpažit zevnitř (trup – paže v jedné přímce, stehna kolmo k zemi); s výdechem hrudník a ramena protlačit dolů k podložce – výdrž

- Protahování čtyřhranného svalu bederního

Sed zkřížený (turecký sed) – vzpažit pravou; s výdechem úklon vlevo; výdrž, pánev v neustálém kontaktu s podložkou

- Protahování svalu bedrokčlostehenního

Vzpor klečmo na pravé; s výdechem boky protlačit dolů k podložce; výdrž, úhel ohnutí v koleně levé nohy musí být více než 90°

- Protahování zadní strany stehen

Sed – ruce podél těla; s výdechem mírný předklon; výdrž, rovná záda, nekrčit nohy v kolenou a nepředklánět hlavu

- Protahování přímého svalu stehenního

Leh na břicho; levou rukou uchopit levou nohu za nárt a s výdechem přitahovat patu k hýždím, pánev je v neustálém kontaktu s podložkou, kolena jsou od sebe; výdrž

- Protahování trojhlavého svalu lýtkového

Podřep zánožný pravou; s výdechem zatlačit pravou patu do podložky; výdrž, chodidla jsou paralelně. Pro udržení rovnováhy možno cvik vykonávat u zdi.

- Protahování abduktorů stehna

Sed pokrčmo – chodidla opřít o sebe – rukama uchopit špičky chodidel; s výdechem předklon; výdrž, trup držet rovně a nepředklánět hlavu

B) Posilovací cvičení

Cviky se provádějí v sériích po 8-12 cvicích s 30 sekundovými přestávkami. Zpočátku cvičíme 3-4 série. Nutné je správné dýchání.

- Posilování břišních svalů a svalů šjíjových

Leh roznožný pokrčmo (úhel v kolenou je 90 O) - předpažit; s výdechem předklon (jako bychom se chtěli posadit), celý pohyb začíná zvednutím hlavy a postupně se zvedají jednotlivé obratle od podložky, bederní část páteře musí zůstat v kontaktu s podložkou; návrat do výchozí polohy

- Posilování velkého svalu hýžd'ového a zadní strany stehen

Podpor klečmo na předloktích - předklon hlavy, čelo opřené o dlaně; zanožovat střídavě pravou, levou; je nutné vyhrbení páteře a vyřazení zádových svalů z pohybu (čím více posuneme lokty ke kolenům, tím více dojde k vyhrbení)

- Posilování středního svalu hýžd'ového

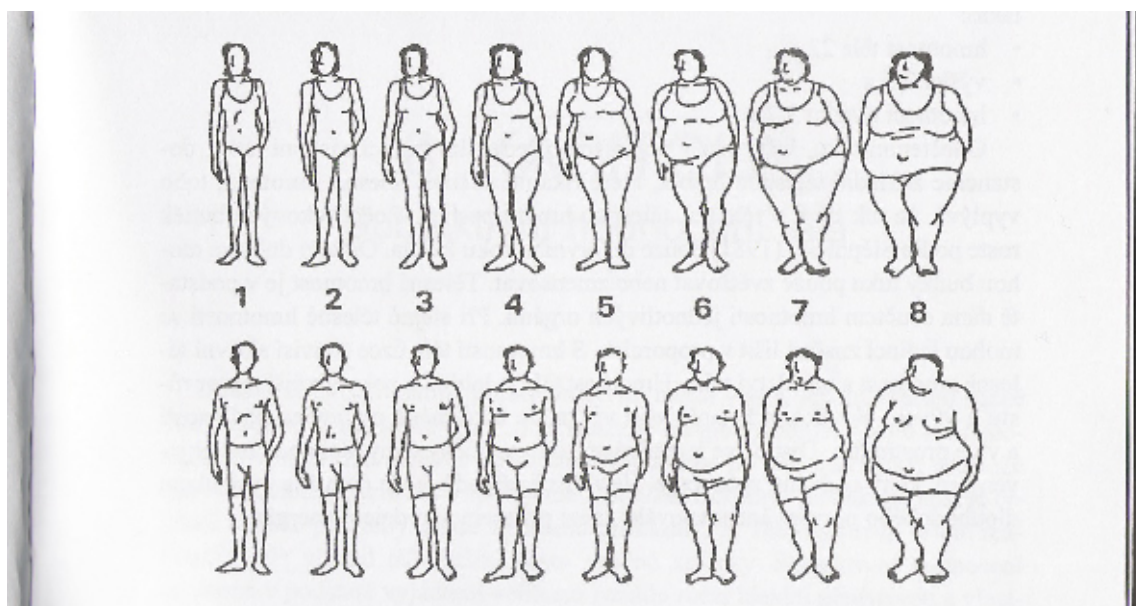
Leh na levém boku - levá vzpažit - pravá paže před tělem udržuje stabilitu (tělo zpevněné); unožit pravou, pánev je neustále v kolmé poloze k podložce, unožení se provádí do 30 - 40 o. Pohybu nesmí pomáhat ani ohybače kyčle, ani vzpřimovače páteře.

- Posilování dolních fixátorů lopatek

Leh na břiše - mírný hrudní záklon; zapažit zevnitř, dlaně vytočené vně; výdrž.

Zdroj: ZACHRLA, J. – *Realizace a efekty modelového pohybového programu na 1. stupni ZŠ. Tělesná výchova a sport mládeže*. 66, 2000, č.3, ISSN 1210-7689

Příloha č. 3: Test siluet



Zdroj: FIALOVÁ, L. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0173-7

Příloha č. 4: Ukázky psychomotorických cvičení

Poznej sám sebe

Hráči vytvoří dvojice, jeden z nich má zavázané (zavřené) oči. Druhý se jej postupně dotýká na 5 vybraných místech jeho těla (např. levý prostředníček, pravý loket, levé koleno, týl, čelo). Když první hráč otevře oči, musí postupně vyjmenovat místa dotyků.

Poznámka: tato hra rozvíjí poznávání tělesného schématu a orientaci levá - pravá.

Všimněte si dotyků hráčů!

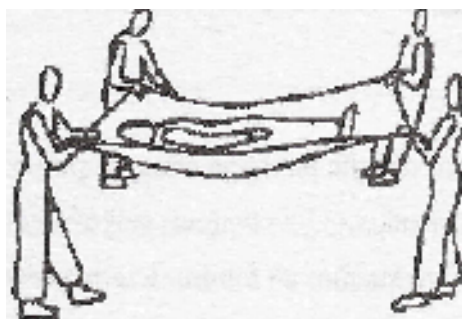


Rybka v síti

Čtyři rybáři chytí rybku do sítě (deka). Rybka (hráč) v síti je vystrašená, nebrání se a uvolněně leží v síti (v dece) jako mrtvá. Potahováním sítě ji rybáři převracejí a prohlížejí si ji ze všech stran.

Obměna: jednodušší varianta hry je ve trojicích, když jeden hráč - rybka provede leh do deky (sítě) a druhí dva jej tahají pomale po prostoru (v lehu i v lehu na břiše).

Poznámka: hra je dosti náročná na sílu hráčů, je dobré ji provádět zvolna a rybka v síti se nesmí dotýkat podložky. Hra patří do relaxačních a uvolňovacích technik.



Zdroj: BLAHUTKOVÁ, M. *Psychomotorika*. Brno : Masarykova univerzita, 2003.
ISBN 80-210-3067-4

Příloha č. 5: Ukázky cvičení k rozvoji tvořivosti

- Přípravná cvičení
 - Baba (kdo dostane babu, udává způsob, jímž se mají všichni pohybovat – po čtyřech, válení, jako hadi apod.
 - Vodič – dvojice – jeden je vodič, druhý napodobuje
 - Stop – žáci se pohybují, na povel se zastaví strnule v poslední pozici a na další pokyn zaujmou pozici, která vyjadřuje nějaký pocit, vlastnost apod. (vzteky, smutek, radost)
 - Kruhový běh – žáci běží v kruhu, učitel dává pokyny pažemi – nějaký cvik
- Uvolňovací cvičení založená na střídání svalového tonu
 - Metamorfózy – žáci leží na zádech, učitel je vyzývá ke střídání napětí svalů (led, kaše, sklo, rosol, voda, struna)
 - Balónky – podobné – nafukování a vyfukování balónků
 - Loutky – žáci mění napětí částí těla podle toho, co učitel s loutkou dělá
 - Tma a světlo – uvolnění/napětí, tělocvična rozdělena na dvě části, žáci přecházejí
- Uvolňovací cvičení založená na přímé relaxaci - leh na zádech, učitel navozuje představy
 - Matrace – ležíte na matraci na hladině moře, sluníčko hřeje nohy, břicho, ruce, tvář, sluníčko zachází – ochlazení
- Dýchací cvičení – žáci navrhnou různé druhy dechů (dlouhý, hluboký vdech, rychlý výdech, co nejdelší výdech apod.)

Zdroj: MARŠÍČKOVÁ, O. Rozvoj tvořivosti ve školní tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 1992, roč. 58, č.2, s.10-13. ISSN 1210-7689

Anotční list diplomové práce

Jméno autora diplomové práce: Boris Vostrý
Vysoká škola: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.
Téma: Zdravotní a psychosociální aspekty školní tělesné výchovy
Subject: Health-Related and Psycho-Social Aspects of Physical Education in Schools
Rok odevzdání: 2006
Počet stran: 72

Anotace: Diplomová práce se zabývá možnostmi a problémy uskutečňování zdravotně – preventivních a obecně výchovných cílů prostřednictvím školní tělesné výchovy. Mapuje vývoj pojetí tělesné výchovy, současné postavení a pojetí tělesné výchovy ve výchovně-vzdělávacím systému, rozebírá některé specifické aspekty, na které by se učitelé tělesné výchovy měli více zaměřit a nabízí konkrétní podněty pro praxi. Jedná se o následující aspekty: utváření celoživotního vztahu k pohybovým aktivitám a motivace k nim, osvojení zásad zdravého držení těla a základních cvičení kompenzujících jednostrannou zátěž spojenou se sedavým zaměstnáním, dále otázka tělesného sebepojetí a možnosti tělesné výchovy při jeho utváření a role tělesné výchovy jako výchovy k hodnotám. Práce staví do kontrastu tělesnou výchovu a sport a upozorňuje na některé možné negativní dopady sportovně výkonnostního pojetí tělesné výchovy. Závěrečná část se zaměřuje na možnosti uplatnění těchto aspektů v chystaném Rámcovém vzdělávacím programu, a to zejména uplatněním mezipředmětových vazeb.

Synopsis: This thesis focuses on the options and problems in relation to health-prevention and general educational goals by means of physical education in schools. It surveys the development of the concept of physical education and the current status and concept of physical education in the educational system, as well as analyzes specific aspects that physical educators should focus more on and offers particular suggestions for practice. This thesis focuses on the following aspects: forming a lifetime relationship to physical activity and the motivation to be physically active; developing a healthy posture and the basic knowledge of the exercises compensating uneven bodily stress caused by sedentary jobs; the question of body image and options for physical education to help its positive development; and the role of physical education as moral education. This thesis compares physical education to sport and warns of the possible negative impact of the sport-centered concept of physical education. The final part of this thesis focuses on the options for applying these aspects in the forthcoming General Educational Program, mainly via cross-disciplinary links.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořad. číslo	Jméno čtenáře	Číslo OP	Bydliště	Datum